

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPIRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”
FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA
CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO**

**Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

TAHIRIS DE LOS ANGELES RODRÍGUEZ DÍAZ

Sancti Spíritus

2019

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPIRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”
FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA
CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO**

**Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autora: Prof. Aux., Lic. Tahiris de los Angeles Rodríguez Díaz, MSc.

**Tutores: Prof. Tit., Lic. Ramón Luis Herrera Rojas, Dr. C.
Prof. Tit., Lic. Arlex A. Valdés González, Dr. C.**

Sancti Spíritus

2019

AGRADECIMIENTOS

A mis tutores, Dr. C. Ramón Luis Herrera Rojas, por sus sabias orientaciones, señalamientos oportunos y crítica constructiva. Al Dr. C. Arlex Alcibíades Valdés González, por las observaciones realizadas, el tiempo dedicado y la confianza infinita desde su doble condición de tutor y esposo.

A mi familia toda, en especial a mis padres, a mi esposo y a mis hijas por su calor, comprensión y ayuda, el estímulo y la preocupación constante.

A mis amigos Inés, Máximo, Barbarita, Caridad, Teresa, Lazarito, Mercedes, Reglita, Rita, Adoni, Osleidy y Silvia por el aliento y la ayuda incondicional en los momentos más difíciles del proceso.

A todos los colegas del departamento Educación Infantil, en particular a los de la carrera de Educación Primaria por todo su apoyo, por asumir parte de mis obligaciones como coordinadora de carrera, sin quienes habría sido imposible llevar a feliz término esta investigación.

A todos mis compañeros y profesores de la primera edición del Doctorado Curricular Colaborativo por todas sus enseñanzas.

A los colegas de Tecnología Educativa, en particular a Yorján, Yoslán, Alexander, Yuselis, Tahimí y al Dr.C. Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo por su apoyo en la elaboración del software e impresiones de la tesis.

A la MS.c. Adapmerys Hernández Pérez por su valiosa ayuda en la revisión de la bibliografía.

A la Dr. C. María de los Ángeles García Valero y a la Dr. C. Zaida González Fernández por sus acertadas recomendaciones.

A la dirección de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, especialmente a su rectora Dr. C. Nayma Ariatne Trujillo Barreto, Dr. C. Pedro Fuentes Chaviano, Dr. C. Isdarey Hernández González y Dr. C. Juan Emilio Hernández García por su ayuda y cooperación en el arreglo de los audífonos en La Habana.

A todos aquellos que directa o indirectamente hicieron posible la realización de esta modesta investigación y la materialización de un sueño, muchas gracias.

DEDICATORIA

-A la memoria de mi abuela materna María Manuela Lorenzo Riverón, quien fue una excelente comunicadora, a pesar de no haber recibido instrucción escolar alguna.

-A mis padres, por todo su apoyo.

-A mis hijas Roxana y Rosabel, mis mejores creaciones. Motivos de lucha y superación constantes.

SÍNTESIS

La investigación responde a la necesidad de atender las limitaciones ortográficas de los estudiantes desde todas las asignaturas, para formar un profesional con adecuadas habilidades comunicativas. Tiene como objeto de estudio la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. El objetivo está orientado a proponer una estrategia metodológica dirigida a la preparación de los referidos docentes para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. El resultado más relevante es la estrategia metodológica. La contribución a la teoría consiste en la fundamentación de un proceder metodológico, como parte de la estrategia, que orienta al docente cómo planificar y ofrecer tratamiento a la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, acompañado por las recomendaciones metodológicas para su implementación en la práctica. Se incluye además, la conceptualización del término enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. El aporte práctico lo constituye, tanto el conjunto de etapas y acciones contenidas en la estrategia metodológica, que posibilita la preparación de los docentes de la carrera para aplicar el enfoque interdisciplinario en la enseñanza de la ortografía, como el software educativo "Para escribir mejor", que facilita su estudio desde las diferentes asignaturas del plan de estudio.

ÍNDICE

| | “Pág” |
|--|-------|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO..... | 12 |
| 1.1 Antecedentes de la preparación del docente de la carrera de Educación Primaria. | 12 |
| 1.2 La interdisciplinariedad en el contexto de preparación de los docentes. | 20 |
| 1.3 Elementos a tener en cuenta al preparar a docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. . | 31 |
| CAPÍTULO 2. PROCESO INVESTIGATIVO SEGUIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO..... | 45 |
| 2.1 Enfoque metodológico y diseño de la investigación. | 45 |
| 2.2 Diagnóstico del colectivo de investigación-acción participativa: primer ciclo del proceso investigativo. | 47 |
| 2.2.1 Preparación del grupo de investigación-acción participativa: segundo ciclo del proceso investigativo. | 57 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.2 Determinación de categorías y subcategorías de análisis y de los nodos de articulación interdisciplinarios. | 62 |
| 2.2.3 Elaboración colectiva del software educativo de ortografía. | 66 |
| 2.2.4 Determinación de las recomendaciones metodológicas para el trabajo con los nodos de articulación seleccionados. | 69 |
| 2.3 Implementación en la práctica y reflexión colectiva: tercer ciclo del proceso investigativo. | 80 |
| CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO. | 92 |
| 3.1 Emergencia de la estrategia metodológica dirigida a la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario: cuarto ciclo del proceso investigativo. | 92 |
| 3.2 Valoración por los participantes de la estrategia metodológica como resultado científico y de las transformaciones logradas en su preparación para la enseñanza de la ortografía. | 112 |
| CONCLUSIONES. | 118 |
| RECOMENDACIONES. | 120 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | |
| ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

El perfeccionamiento de la preparación del profesor de la educación superior para enfrentar los retos que le impone la sociedad, es hoy una marcada necesidad. Ello exige de la constante actualización del personal docente en aras de mejorar sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL), realizan grandes esfuerzos en función del estudio de las particularidades y retos de la educación superior en la actualidad, entre ellos se encuentran la formación del personal académico, para que estén a tono con las exigencias actuales en la formación de profesionales (González, Alpízar y Baute, 2014, p. 20).

Esta aspiración consta en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, aprobados por el VII Congreso del Partido en abril de 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de ese mismo año (Partido Comunista de Cuba, 2016, p. 21). Por tanto, la preparación del docente constituye una premisa esencial en las direcciones de trabajo de la universidad cubana contemporánea para el cambio educativo en función de la mejora.

En este sentido, el trabajo metodológico se convierte en una vía esencial para la preparación del docente universitario porque permite:

Atender las demandas concretas teórico-metodológicas, con el propósito de elevar el desarrollo profesional del profesorado en servicio y, por lo tanto, la calidad del proceso docente-educativo, centrado en la propia institución y sus sujetos, con resultados tangibles en el mejoramiento de la actividad docente (Martín, 2015, p. 7).

La preparación del docente ha sido objeto de investigación en el ámbito internacional y nacional por autores como Imbernón (1994), Marcelo (1995), Ferreres (1996), Escudero (1998), Álvarez de Zayas (1999), Salcedo y Mcpherson (2003), González (2007), Arteaga, (2009), García Batista (2010), Morales (2011), García Pérez (2013), entre otros.

Al analizar sus criterios es apreciable que los autores internacionales utilizan diferentes categorías para referirse a la preparación del docente como formación, formación profesional... pero en esencia se refieren a la actividad que realizan los docentes como parte de su preparación enfocada al cambio para la mejora de la educación. Al

contrario, los autores cubanos consultados se refieren a estas categorías como proceso que prepara al individuo para desempeñarse en la sociedad. Igualmente se constató que utilizan el término preparación para referirse a las actividades que realizan los docentes para perfeccionar el proceso docente-educativo.

Uno de los elementos que requiere de una esmerada preparación por parte del docente universitario está relacionado con el uso adecuado de la lengua materna y en particular de la ortografía, con el objetivo de contribuir al desarrollo de su perfil profesional, dotado de actitudes y valores propios para desempeñarse en su trabajo como educador en la formación integral del escolar primario.

La preparación del docente de la carrera de Educación Primaria para el trabajo con la ortografía, tiene gran importancia social, pues le aporta al futuro maestro los conocimientos y herramientas indispensables para el desempeño de su profesión, teniendo en cuenta que es en el nivel primario donde se enseña la mayor cantidad de reglas ortográficas y las primeras palabras del vocabulario especializado, que lo acompañarán durante toda su vida. Las habilidades que logre alcanzar en este sentido, dependen en gran medida del trabajo realizado en este nivel educativo y del empeño de sus especialistas para desarrollar las habilidades ortográficas que demanda la sociedad.

En el ámbito internacional se destacan entre muchos otros: Seco (1983); Carratalá (1993); Paredes (1997); la Real Academia Española (RAE) (1999, 2016); Manzione y Yáñez (2000); Gómez Camacho (2005); Kaufman (2006); Díaz (2010); Murillo (2013); Campos (2014). Estos autores en sus estudios abordan algunos elementos del tratamiento metodológico de la ortografía como el uso de algunos métodos como el viso-audio-gnósico-motor en la enseñanza de palabras de uso no frecuente. Asimismo se aprecia rechazo al uso del dictado por considerarlo carente de valor formativo. Otros se refieren a la importancia del diagnóstico en este empeño, pero generalmente no ofrecen recomendaciones en este sentido. A pesar de compartir entre ellos el criterio de que su enseñanza debe tenerse en cuenta con enfoque interdisciplinario, las recomendaciones que ofrecen sobre cómo hacerlo en la práctica educativa son insuficientes.

En Cuba son muchos los autores que han investigado sobre la enseñanza de la ortografía. Entre ellos sobresalen Aguayo (1919), Aguayo y Amores (1943); Alvero Francés (1946); Ruiz y Miyares (1975, 2017); Roméu (1987, 2007, 2011); Ortega, (1991); García Alzola (1992); Balmaseda (2001); Arias *et al.* (2002); Sálamo y Addine

(2004); Coto (2005); Martín (2007); Domínguez (2007); Montaña (2007, 2010); Rodríguez, Balmaseda y Abello (2012), Caballero, Pérez, Fragoso y Quintana (2014); Montaña y Abello (2015), el Ministerio de Educación Superior (MES) (2016), Tamayo y León (2016); Rodríguez, Herrera y Valdés (2018).

Constituyen referentes importantes los estudios realizados por Roméu (1987, 2007), Balmaseda (2001), Arias *et al.* (2002); Coto (2005), relacionados con el tratamiento didáctico-metodológico de este componente de la lengua, destacándose entre ellos los aportes realizados por Balmaseda (2001), asumidos también por Caballero *et al.* (2014). Estos autores, además expresan la importancia de tener presente la fonética, la etimología y enfatizan la necesidad de ofrecerles atención en todas las asignaturas del currículo. Sin embargo, a pesar de su incuestionable valor como antecedentes esenciales de esta investigación no se ha constatado información relacionada con la manera de organizar y proceder para el logro de este propósito en la práctica educativa universitaria.

Asimismo, Sálamo y Addine (2004) proponen una estrategia metodológica para el trabajo con el vocabulario, que aborda como elementos positivos el diagnóstico de los estudiantes, el tratamiento del contenido empleando sinónimos, antónimos, la familia de palabras, los parónimos, de manera integradora desde los órganos colectivos, así como la importancia de la evaluación en este empeño. Sin embargo, este trabajo se limita a las palabras del vocabulario básico de las asignaturas en la secundaria básica, y el trabajo ortográfico debe abarcar también, a criterio de la investigadora, las carencias relacionadas con las reglas ortográficas.

Igualmente son significativos los estudios realizados por Roméu (2007), Martín (2007) y Tamayo y León (2016) quienes hacen referencia a las ventajas que ofrece la utilización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de las normas, y exponen experiencias en su aplicación, particularizan en el empleo de las normas morfosintácticas y estiman que el uso de este enfoque alcanza el concurso de todas las asignaturas. La ejemplificación de cómo hacerlo desde esa perspectiva es limitada.

Por su parte Miyares y Ruiz (2017) proponen para prevenir y erradicar las faltas de ortografía, el trabajo con el diagnóstico como punto de partida, los principios fonético-articulatorios, fonético-grafemáticos, normativos, morfológicos, psicológicos y pedagógicos, además proponen series de palabras como núcleo central para este trabajo. A pesar de ello, no tienen en cuenta elementos relacionados con la etimología y se limitan a la educación primaria.

El tratamiento a la ortografía propicia el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en todas las asignaturas del currículo si se tiene en cuenta que constituye un eje transversal en el plan de estudio, pues evidencia los nexos entre diferentes disciplinas y refleja una acertada concepción científica del mundo, demuestra cómo los fenómenos no existen por separado y al interrelacionarlos por intermedio del contenido se dibuja el cuadro de interacción y dependencia del desarrollo.

En el estudio de la interdisciplinariedad, a nivel internacional se destacan entre otros autores: Piaget (1970); Michaud (1975); Fernández (1984, 1994); Jacobs (1989); Dogan y Pahre (1993); Fazenda (1994); Torres (1995); UNESCO (1998); Morin (2007); Arámbula (2008); Holland (2013); Segovia, Pinos y Murillo (2017).

Estos autores abordan las potencialidades que ofrece la aplicación en la enseñanza de la interdisciplinariedad, las principales limitaciones en su aplicación; además brindan alternativas, incluso en la enseñanza universitaria, para facilitar el aprendizaje en los estudiantes a partir de la integración de saberes. Algunos se refieren a las formas para lograrla propuestas por Fiallo (2001). Sobresale en este ámbito Edgar Morin (2007), pues ha aportado principios importantes del pensamiento de la complejidad. En su obra, la propuesta de comprender y explicar la realidad desde las más diversas áreas del conocimiento se trata desde el enfoque de la transdisciplina.

En Cuba se destacan los estudios realizados al respecto por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) (1984); Mañalich (1997, 2005 a y b); Álvarez de Zayas (1999); Núñez (1999); Fernández de Alaiza (2000); Perera (2000, 2004, 2006, 2007); Salazar (2001 y 2004); Caballero (2001); Fiallo (2001, 2012); Álvarez (2004); Sálamo y Addine (2004); Addine y García (2004, 2005, 2012), Montañó (2007, 2010); entre otros. Todos han realizado valiosos aportes sobre el tema, que a criterio de la autora son de obligada consulta para el logro de este propósito, aunque la gran mayoría de estos estudios se contextualizan en las ciencias exactas y naturales, desde donde muestran ejemplos de cómo proceder para ello. Coinciden en que esta práctica no es sistemática en el quehacer pedagógico y que debe constituir uno de los principios rectores para el diseño y desarrollo de los currículos con el objetivo de formar el individuo que la sociedad actual necesita, por lo que la interdisciplinariedad requiere de la convicción y del espíritu de colaboración entre las personas.

La revisión bibliográfica en relación con el tema, el estudio exploratorio realizado en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS) y la experiencia profesional

de la autora de esta investigación permitieron inferir las siguientes regularidades. De ellas constituyen potencialidades las siguientes:

- El trabajo con la lengua materna, en particular con la ortografía, constituye una prioridad, desde el Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, y consta en los objetivos de cada uno de los años académicos.
- Los docentes reconocen la importancia del tratamiento a la ortografía en la formación integral del profesional de la educación.

También fueron corroboradas las limitaciones que a continuación se relacionan:

- La preparación de los docentes para asumir la enseñanza de la ortografía desde sus asignaturas es insuficiente, lo que se evidencia en el escaso uso de métodos, medios de enseñanza y otros recursos.
- Insuficiente trabajo metodológico relacionado con la enseñanza de la ortografía como eje transversal y su enfoque interdisciplinario.
- La integración de las habilidades ortográficas en los programas de las asignaturas es insuficiente.
- Los docentes no logran un empleo correcto del diagnóstico ortográfico desde las asignaturas que imparten.
- La falta de disposición para el trabajo con la ortografía que muestran profesores de otras disciplinas.

El estudio realizado posibilitó constatar, además de las regularidades mencionadas, un vacío en la literatura científica consultada dado por la inexistencia de procedimientos o recomendaciones metodológicas que guíen al docente universitario en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Por tanto, se aprecia una contradicción entre la necesidad de cumplir con las demandas actuales de la enseñanza de la ortografía y las limitaciones que presenta la preparación de los docentes de la carrera para asumirla desde las diferentes asignaturas del plan de estudio, así como en cuanto a las insuficientes recomendaciones para su planificación e implementación en la práctica educativa, lo que exige una respuesta científica de rigor para favorecer el cambio progresivo.

Estos antecedentes motivan la posibilidad de realizar el presente estudio desde el cual se pretende profundizar en las alternativas de solución al siguiente problema científico: ¿Cómo perfeccionar la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario?

El objeto de estudio lo constituye la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria; y el campo de acción es la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

El objetivo general de esta investigación es: proponer una estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

De acuerdo con el enfoque cualitativo, el proceso investigativo se organizó de manera flexible y se contextualizó en la realidad educativa en que se enmarca el estudio, en cada uno de los momentos por los que transita, donde se desarrollaron las siguientes tareas:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía y su enfoque interdisciplinario, mediante la búsqueda y la reflexión colectiva, desde el proceso de investigación emprendido.
2. Diagnóstico del estado en que se expresa la preparación del colectivo implicado en la investigación-acción participativa (I-AP) en lo referido a la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.
3. Preparación del grupo de investigación para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario y reflexión colectiva en torno a las principales experiencias en la aplicación de los nodos interdisciplinarios, desde las diferentes asignaturas del plan de estudio.
4. Presentación de la estrategia metodológica que emerge de la investigación-acción participativa, dirigida a la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.
5. Valoración colectiva por los participantes acerca de las transformaciones logradas en la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

La metodología utilizada en esta investigación partió del enfoque dialéctico-materialista como método general, a partir del cual se investiga desde dentro de la realidad educativa, con el fin de transformarla, de encontrar regularidades en la actividad pedagógica, para ejecutar acciones concretas que modifiquen su estado inicial.

La investigación se realiza bajo un enfoque metodológico cualitativo, pues se planeó según la lógica de la investigación-acción, asumido por Abero, Berardi, Capocasale,

García y Rojas (2015, p. 138) como la forma de indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales para mejorar sus propias prácticas, o sea, un proceso de cambio social realizado colectivamente.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p. 510) se selecciona el diseño participativo porque involucra a los miembros del grupo en todo el proceso del estudio desde el planteamiento del problema hasta la construcción final de la estrategia metodológica como resultado, considerándolos como coinvestigadores. Resalta la colaboración equitativa de todo el grupo, se enfoca en cambios para mejorar, en este caso, la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la carrera y emancipa a los participantes y al investigador. Durante el proceso investigativo se emplean diferentes métodos científicos del nivel teórico y empírico, los que se describen a continuación:

Del nivel teórico:

El análisis histórico-lógico posibilitó conocer la trayectoria real en su evolución y desarrollo de la preparación del docente, sobre todo del universitario, el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias en el transcurso de su historia para investigar las generalidades de su funcionamiento y desarrollo, así como las concepciones tenidas en cuenta en la enseñanza de la ortografía.

El analítico-sintético propició la fundamentación del problema detectado y buscar su esencia, el estudio y procesamiento de la información recopilada, llegar a la elaboración de la estrategia metodológica, arribar a conclusiones y recomendaciones, así como la elaboración de instrumentos, análisis y procesamiento de los resultados obtenidos.

El inductivo-deductivo permitió la interpretación de los datos que posibilitaron verificar la factibilidad y necesidad de la aplicación de la propuesta a partir de la valoración del estado inicial en que se expresa el campo de la presente investigación y la determinación de sus causas, para arribar a importantes inferencias, hipótesis y regularidades.

El enfoque de sistema hizo posible establecer la relación e interdependencia entre las acciones de la estrategia, cuyos componentes están interrelacionados para contribuir a perfeccionar la preparación de los docentes para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

La modelación facilitó la elaboración de la estrategia metodológica para perfeccionar la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la

enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, la determinación de su objetivo, etapas y acciones.

Del nivel empírico:

El análisis documental proporcionó información para la elaboración de la estrategia metodológica, a partir de la revisión de documentos especializados sobre la educación en el pregrado, y otros documentos de la práctica escolar: Plan de estudio, Estrategia curricular de lengua materna y planes de trabajo metodológico de la carrera, así como los programas y expedientes de asignaturas de los docentes, con el objetivo de profundizar en la constatación del estado real del problema.

La observación participante para constatar cómo se va desarrollando la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria durante las etapas por las que transita la sistematización de experiencias y la actitud que asume en su actuación pedagógica para atender las dificultades de sus estudiantes en este sentido, desde la doble condición de miembro e investigador.

La entrevista en profundidad para constatar información acerca de la preparación que poseen los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria sobre la enseñanza de la ortografía, la atención que le ofrecen y para descubrir sus visiones respecto a su atención en el proceso docente-educativo.

El grupo de discusión para revelar las opiniones de los docentes sobre las prácticas educativas, aportar ideas y conocimientos mediante la formulación de preguntas abiertas que promuevan la participación; conocer sus expectativas relacionadas con la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, así como la factibilidad de la implementación del resultado en la práctica.

El análisis de contenido para derivar de los criterios expresados por los docentes implicados en la investigación, juicios e inferencias con respecto a la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario y su atención desde todas las asignaturas del currículo. Además, permitió la determinación de sus antecedentes y fundamentos didáctico-metodológicos, a partir del estudio de documentos normativos y de planificación de la carrera.

El análisis del producto de la actividad de los docentes permitió la recogida de información relacionada con la atención que ofrecen los docentes a la ortografía durante el proceso de enseñanza de sus asignaturas mediante la autorrevisión de sus planes de clases, así como la revisión de evaluaciones de los estudiantes que se

empleó con la finalidad de corroborar el estado real del problema, sus avances o retrocesos.

La triangulación de datos fue esencial para determinar las regularidades del proceso objeto de estudio, contrastar los datos obtenidos y arribar a puntos de coincidencia y divergencia al respecto.

De una población de 26 docentes que integran el claustro de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” durante el curso escolar 2016-2017, fueron seleccionados como muestra los 14 docentes que integran el colectivo de carrera por su implicación en la mejora del proceso docente educativo y por agrupar a todos los niveles organizativos que inciden directamente en ella.

Dicha muestra respondió al criterio de “muestreo intencional u opinático” porque su selección no dependió del tamaño sino de en qué medida las unidades de muestreo aportarían información rica, profunda y completa (Berenguera *et al.*, 2014).

También se seleccionaron como informantes clave a la jefa del Departamento de Educación Infantil, a la coordinadora de la carrera Licenciatura en Educación Primaria y a la jefa de la disciplina Didáctica de la enseñanza primaria, que por el conocimiento en profundidad del ámbito a estudiar, por sus vivencias o sus relaciones se convirtieron en porteras y en fuentes de información confiables.

La novedad científica radica en la propuesta de una estrategia metodológica, que prepara al docente para la enseñanza de la ortografía a partir de la selección de los nodos de articulación interdisciplinarios, que guiaron la elaboración de un proceder metodológico con sus respectivas recomendaciones, mediante el trabajo metodológico como vía esencial, en el colectivo de carrera.

El aporte teórico consiste en la fundamentación de un proceder metodológico, como parte de la estrategia, que orienta al docente cómo planificar y ofrecer tratamiento a la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, acompañado por las recomendaciones metodológicas que deben tomarse en cuenta para su implementación en la práctica. Se incluye además la conceptualización del término enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

El aporte práctico lo constituye tanto el conjunto de etapas y acciones contenidas en la estrategia metodológica, que posibilita la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura de Educación Primaria para aplicar el enfoque interdisciplinario en la

enseñanza de la ortografía, como el software educativo “Para escribir mejor”, que facilita el estudio de la ortografía desde las diferentes asignaturas del plan de estudio.

La tesis está estructurada en: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y un cuerpo de anexos.

En el capítulo I se exponen las reflexiones teóricas y metodológicas que sustentan la preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía, antecedentes y concepciones actuales, así como su enfoque interdisciplinario y consideraciones para lograrlo.

En el capítulo II se describe los resultados del diagnóstico, la preparación de grupo de I-AP, así como el proceso seguido para la determinación de categorías y subcategorías de análisis, la determinación de los nodos de articulación, la emergencia del proceder metodológico con sus respectivas recomendaciones, así como la implementación en la práctica y reflexión colectiva, como partes del primer, segundo y tercer ciclos del proceso investigativo.

En el capítulo III se describe la estrategia metodológica que emerge de la I-AP dirigida a la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario: tercer ciclo del proceso investigativo, así como la valoración por los participantes de la estrategia como resultado científico y de las transformaciones logradas en su preparación.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN
LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON
ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

En este capítulo se exponen las reflexiones del estudio teórico realizado sobre el objeto y campo de la investigación, estructurado en tres epígrafes. En ellos son analizados los antecedentes de la preparación del docente de la carrera de Educación Primaria, la interdisciplinariedad en el contexto de la preparación de dicho docente, así como los elementos a tener en cuenta por este para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, como puntos de partida que se enriquecerán colectivamente en el proceso investigativo.

1.1 Antecedentes de la preparación del docente de la carrera de Educación Primaria

La preparación del docente en el escenario universitario cubano constituye una de las prioridades del Ministerio de Educación Superior, en correspondencia con los profundos cambios socio-culturales, económicos y tecnológicos, y sus crecientes demandas, desde el punto de vista de cómo alcanzar una mayor calidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Los antecedentes históricos más trascendentes de dicha preparación descansan en las concepciones de ilustres figuras del magisterio cubano que aportaron ideas para su perfeccionamiento que hoy conservan su vigencia. Entre ellos se destacan José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1787-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), José Martí (1853-1895), entre otros.

En José Agustín Caballero sobresale su consagración a la autopreparación pedagógica, científica y cultural, como elemento indispensable en la preparación del docente. Divulgó su ideario pedagógico para que sirviera de guía a los maestros de su época. Félix Varela, luchó por la renovación en los contenidos que el maestro debía

enseñar, en lo didáctico y lo metodológico, por el empleo de métodos analíticos, por una fuerte vinculación de la enseñanza con la vida y por elevar la calidad en la formación pedagógica de maestros y profesores (Chávez, 1996), lo que impuso retos a la preparación de los docentes. En él se aprecian los gérmenes de la investigación científica como vía de trabajo metodológico para la formación de maestros.

José de la Luz y Caballero trabajó por la unidad entre la educación y la instrucción. Ofreció recomendaciones para la realización de sencillas investigaciones. Desarrolló y utilizó métodos persuasivos en el tratamiento metodológico de los contenidos como el explicativo (Caballero y Fragoso, 2014, p. 2). Enrique José Varona consideraba que el estudio para el educador debía ser de forma sistemática, y “delimita muy bien cuál ha de ser el papel del maestro y del alumno”. (Chávez, 1996, p. 64) Tiene en cuenta la autopreparación del profesor como elemento esencial.

La rica obra de José Martí (1853-1895) como pensador pedagógico lo sitúa como paradigma indiscutible para la preparación cultural, científica y pedagógica de los profesionales de la educación.

Entre las ideas que hoy tienen total vigencia se distinguen la vinculación del estudio con el trabajo, la necesidad de pasar de una enseñanza verbalista a otra experimental, de una enseñanza retórica a otra científica; de utilizar vías que estimulen el pensamiento creador, la investigación y la enseñanza científica (Martínez *et al.*, 2009, p. 27).

Es pertinente señalar que el gobierno colonial desatendió a las escuelas durante años, pues no contribuyó a la creación de un proyecto educativo coherente para las nuevas generaciones, pero organizaciones no gubernamentales como la Sociedad Económica Amigos del País se preocuparon por promover formas para preparar al maestro, en correspondencia con las condiciones del momento histórico. Entre sus logros se distingue la divulgación de los trabajos pedagógicos y culturales para impulsar la preparación.

Durante la ocupación norteamericana (1898-1902), la preparación de los docentes se convirtió en un instrumento más para lograr los intereses de dominación y pérdida de la soberanía e identidad nacionales, pues se trataba de subordinar la educación en Cuba, a la estadounidense. Se produce una marcada penetración de ideas pedagógicas norteamericanas, como el pragmatismo. Se otorgan becas, por parte de universidades y escuelas de Estados Unidos, para que algunos docentes cubanos viajen a recibir cursos de preparación y mostrar los beneficios del sistema de vida de los Estados

Unidos, de manera que a su regreso transmitieran a sus alumnos el modo de vida capitalista y los intereses anexionistas de ese país sobre Cuba.

En la etapa neocolonial (1902-1958), la preparación del docente se caracterizó por el predominio de la vía autodidacta. La formación inicial de los docentes se llevó a cabo en las Escuelas Normales y en centros como la Universidad de La Habana que ofrecían cursos, seminarios y conferencias en diferentes materias dirigidos a la preparación permanente de los maestros, a través del Departamento de Extensión Universitaria y de la Cátedra Martiana. Surgieron múltiples concepciones donde se concretaban la pedagogía general en metodologías, llamadas a resolver los problemas del aprendizaje, que ofrecieron un caudal teórico para la creación de escuelas y facultades pedagógicas.

Con el triunfo de la Revolución Cubana en 1959 se abren nuevas posibilidades a la educación, pues se convierte en un derecho y un deber para todos los cubanos, donde pasa a ser una tarea de primer orden la formación de maestros y el perfeccionamiento de la preparación de los docentes ya existentes para que pudieran asumir las transformaciones educacionales.

A partir de entonces la preparación del docente se realiza a través de tres vías: la formación emergente y acelerada de maestros y profesores; la continuación de la formación regular que aunque no daba respuesta masiva constituía lo más estable y estratégico y la utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel científico pedagógico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados (Yera, 2009).

El surgimiento de los Institutos Superiores Pedagógicos en el país en la década del 60, los que tienen lugar en La Habana, en Las Villas y en Oriente, marca un despegue en la calidad de la formación inicial y permanente de los docentes al introducirse los estudios universitarios de pre y posgrado donde la preparación del docente para la impartición de las diferentes materias, incluyendo la Lengua Española, pasa a realizarse de forma centralizada.

También fue creado el Instituto Superior de Educación, organismo que en 1963 tomó el nombre de Instituto de Superación Educacional (ISE), que conjuntamente con sus filiales provinciales y regionales, en estrecha vinculación con los equipos técnicos del Viceministerio de Educación General y Especial, jugaron un papel determinante en la titulación de los maestros primarios, profesores de secundaria básica y de preuniversitario de todo el país a través de los Planes de Estudios Dirigidos y fueron los responsables de la superación sistemática y permanente del personal docente. Para

ello utilizaron diferentes formas de cursos, cursillos, seminarios y ayuda técnica a maestros, profesores y cuadros. Estos cursos eran impartidos muchas veces por asesores de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y de la República Democrática Alemana.

En la década del 70, se producen transformaciones profundas en el sector, debido a la situación educacional del país. Entre sus problemas fundamentales, constaba la calidad y eficiencia del personal docente, constituido en un 70% por maestros y profesores no titulados. Por ello a partir de 1972 se publican resoluciones, circulares, decretos, indicaciones, ayudas técnicas así como la superación que tenían que recibir los maestros y profesores de las distintas enseñanzas y se regula la titulación de profesores a partir de un modelo centralizado.

En el curso 1972-1973 comienzan los trabajos de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, lo que hizo posible una nueva estructuración de los programas de estudio y la conformación de asignaturas diferentes. También salen a la luz importantes publicaciones sobre la enseñanza de la lengua materna. Entre ellas se destacó en 1972 la obra de Ernesto García Alzola, *Lengua y literatura*, material de consulta obligada para todos los docentes, la que orienta diferentes procedimientos para fijar la correcta escritura de las palabras. Estas ideas fueron objeto de análisis por los docentes en diferentes niveles de enseñanza con el fin de implementarlas en la práctica pedagógica.

A partir de 1975, aparece el término trabajo metodológico y se aborda por primera vez su carácter de sistema. Se desarrollarán anualmente los seminarios nacionales a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación y de los Institutos de Superación Profesional (ISP), lo que constituirá una importante vía para la preparación de los docentes (Caballero y Fragoso, 2014, p. 3).

En este período sobresale la ejecución de un programa por parte del Ministerio de Educación de la República de Cuba y la Comisión Nacional de Grados Científicos, para preparar a profesores de la Educación Superior, en su mayoría, para la obtención de grados científicos en el extranjero. Ello propició la formación de los primeros doctores en ciencias en diversas especialidades, sobre todo pedagógicas, en instituciones de alto nivel de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y países del campo socialista.

Con la publicación del libro *Didáctica del idioma español*, por Delfina García Pers en 1976, se le proporciona al docente que imparte asignaturas relacionadas con el idioma,

sobre todo al que forma maestros primarios, sólidas orientaciones sobre el tratamiento metodológico de los diferentes componentes de la lengua materna, en particular de la enseñanza de la ortografía, muchas de ellas vigentes en la actualidad.

El período de 1977-1989 fue fructífero en cuanto al desarrollo de seminarios nacionales para dirigentes y funcionarios técnicos de las direcciones provinciales y municipales para dirigir las transformaciones y elevar el nivel académico sobre la didáctica, la pedagogía y la psicología. Además se aplicaron distintas concepciones pedagógicas generales y variadas estrategias didácticas. “Se prestó gran atención a dos vías fundamentales del trabajo metodológico: la autosuperación y la autopreparación” (Martínez *et al.*, 2009, p. 32).

Otro aspecto relevante en esta etapa fue la creación de la Licenciatura en Educación Primaria, en 1979, en el escenario de este Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, lo que constituyó un singular proceso de profundización de la educación cubana hacia un nivel superior por cuanto garantiza la preparación científico-pedagógica y metodológica que requiere el docente de esta carrera para formar y desarrollar sobre bases científicas a sus estudiantes.

En 1990 con el inicio del período especial en Cuba, se aprecia una descentralización de las decisiones en cuanto a las acciones de preparación del personal docente, las que se realizan a partir de las necesidades y potencialidades específicas de cada territorio, a través de la red de los Institutos Superiores Pedagógicos y las direcciones de educación. Disminuye la cantidad de profesores graduados y la docencia en muchos casos la asumieron personas con insuficiente preparación, por lo que se concibió como parte de su formación continua la superación desde el puesto de trabajo.

En esta misma etapa se recomienda el fortalecimiento del trabajo metodológico de la escuela, incluyendo la universidad. Se generaliza el entrenamiento metodológico conjunto (EMC) y se reitera el papel de los directivos en este sentido, utilizando las formas tradicionales para organizar este trabajo por grados o años y asignaturas.

A partir de 1999 y hasta la actualidad, se introducen nuevas transformaciones en el sector, que contribuyen a mejorar el sistema educativo, y que imponen nuevos retos a la formación continua del docente en todos los niveles. En respuesta a los cambios que tienen lugar en las universidades cubanas, como resultado de un proceso de universalización en el que estuvieron inmersas como parte de la batalla de ideas, en el año 2007 el Ministerio de Educación Superior (MES) emite un reglamento que norma el

trabajo docente y metodológico (Resolución 210/ 2007) el que es puesto en práctica en todas las instituciones de este tipo a nivel de país.

Este reglamento, que recientemente ha sido modificado (Resolución 2/2018) debido a las transformaciones que se vienen produciendo en la Educación Superior cubana y que han traído como resultados el diseño de una nueva generación de planes de estudio en respuesta a los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, ha constituido objeto de atención y seguimiento por el MES con el propósito de lograr un trabajo metodológico mejor coordinado, planificado y coherente que dé respuesta a las necesidades de preparación del personal docente.

Estos elementos conllevan a que el docente de la educación superior, esté debidamente preparado para enfrentar esta tarea, lo que implica también un gran reto para las universidades la elevación del nivel de preparación de todo su claustro, donde el trabajo metodológico se convierte en la vía principal para el logro de este empeño, con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permiten dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional, así como a las prioridades de la universidad cubana actual.

En la contemporaneidad la preparación del docente ha sido tratada indistintamente por diferentes investigadores con las categorías formación (Imbernón, 1994, Marcelo, 1995; Ferreres, 1996; Escudero, 1998; Álvarez de Zayas, 1999; y García Batista, 2010), preparación (Salcedo y Mcpherson, 2003; González, 2007; Arteaga, 2009; Morales, 2011; García Pérez, 2013), entre otros.

La formación es concebida por Ferreres (1996) como un proceso que contribuye al desarrollo del individuo y al perfeccionamiento de su desempeño como profesional. Por su parte Escudero (1998) lo comprende como un proceso que se sustenta en un conjunto de contenidos formativos, organizativos, profesionales y personales centrados en la enseñanza-aprendizaje, implicando diversas estrategias de formación para atender a los contenidos, los contextos y los sujetos implicados desde una perspectiva más integradora. Este autor en su concepción tiene en cuenta el carácter de proceso de la formación, así como los contenidos esenciales que debe dominar el docente para dirigir eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido Álvarez de Zayas (1999, p. 14) expresa que la formación es un “proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social, que agrupa en una unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo”. De manera muy similar lo concibe García Batista (2010, p. 19) al exponer que “es el

proceso mediante el cual el hombre se transforma y desarrolla su personalidad, tanto en los aspectos intelectuales como funcionales capaz de desenvolverse eficazmente en su medio social, tomar decisiones y proyectar una buena imagen". Estos autores también lo entienden como proceso, que prepara al hombre para desempeñarse adecuadamente en la sociedad.

Respecto de la formación permanente, Imbernón (1994) lo define como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. Este autor se refiere a la preparación que realizan los docentes para perfeccionar su trabajo en correspondencia con la ciencia y la sociedad. Para Marcelo (1995) es aquella que se encarga de la investigación y la práctica docente en profesores en ejercicio para las mejoras de la educación. Resalta la investigación y la práctica docente como formas fundamentales en este empeño.

En lo referido a la categoría preparación, Salcedo y Mcpherson (2003, p. 9) consideran que como resultado del trabajo metodológico es "[...] una actividad con enfoque diferenciado y concreto lo cual significa ajustar el trabajo a las necesidades individuales y las del colectivo". Estos autores desatacan la objetividad como rasgo esencial y se refiere a la manera de atender las limitaciones de los docentes. Para Horruitiner (2007) la preparación incluye la instrucción, la educación, el desarrollo, es decir, la apropiación de conocimientos, habilidades esenciales de su profesión, ideas, normas, valores, experiencias creadoras, que se expresan en los modos de actuación de esa profesión. La definición encierra en su esencia todos los elementos que debe poseer un docente bien preparado y que debe manifestar en su modo de actuación profesional.

Para González (2007, p. 8) la preparación es concebida como un "proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo del profesional, que le permite dominar los principios, las leyes, los requerimientos y funciones de su profesión, a través de diferentes vías". Esta autora concibe la preparación como un proceso permanente que requiere del dominio didáctico, metodológico y pedagógico que permite el desempeño de la profesión utilizando las diferentes vías establecidas para ello. Para Morales la preparación se define como "todas las actividades de carácter político-ideológico, docente-metodológico e investigativo que asumidas de manera consciente, sistemática y organizada elevan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las transformaciones que se producen en el modelo de la escuela cubana actual" (Morales, 2011, p. 4). Este autor considera que abarca todas las actividades

que se realicen para elevar la calidad de la docencia en correspondencia con las transformaciones actuales.

García Pérez considera la preparación como:

Concepto que configura, en su esencia, acciones formativas para garantizar un mejor desempeño profesional, en que se incluye tanto la formación profesional inicial como la posgraduada; el término preparación se utiliza, justamente, en su acepción más amplia y general que incluye en sí no solo la educación superior, sino profesionales de diferentes esferas laborales. (García Pérez, 2013, p. 15).

En este estudio se comparte el criterio dado por González (2007) porque expresa de manera clara el carácter de proceso que tiene la preparación, que debe ser continuo, sistemático al que puede accederse por diferentes vías, las que le permiten al docente apropiarse de conocimientos, dominar las leyes, los principios y requerimientos para el buen desempeño de su profesión.

A pesar de que en Cuba se han sistematizado tres vías fundamentales para la preparación del docente como parte de su formación permanente: la educación de posgrado (superación profesional), la actividad científica educacional y el trabajo metodológico, en la presente investigación se asume esta última por ser la vía que involucra, desde el espacio de la preparación de la carrera, a todos los factores que inciden en ella, a partir de la aplicación de sus diferentes formas y tipos, para lograr un sistema de trabajo coherente que permita dar solución al problema objeto de estudio.

La concepción de la preparación debe estar en correspondencia con el *Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior* vigente. En él se define el trabajo metodológico en su artículo 17 como:

[...] la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio (Ministerio de Educación Superior, 2018, p. 651).

Para esta investigación fueron escogidas sus dos formas: el trabajo docente-metodológico, que según el artículo 49 del referido reglamento es:

[...] la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso docente-educativo; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los profesores, así como en la experiencia acumulada. Atiende en general, las principales prioridades y necesidades de dicho proceso (p. 22).

El trabajo científico-metodológico, según la misma fuente en su artículo 50 es “la actividad que realizan los profesores en el campo de la didáctica, con el fin de perfeccionar el proceso docente educativo, desarrollando investigaciones, o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que tributen a la formación integral de los futuros profesionales” (p. 22).

Muy importante resulta lo expresado por Fiallo (2001, p. 43) sobre el trabajo metodológico que se realiza en los departamentos, cuando plantea entre sus direcciones principales la interdisciplinariedad. “Pues el fin último es lograr actividades docentes [...] integradoras, cumplidoras del fin del nivel de enseñanza en cuestión, pero para llegar a ello, se requiere de la preparación rigurosa de los docentes”.

Esta preparación debe estar condicionada a su vez por la autopreparación que realice el profesor, como premisa esencial para que resulte efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva. Tiene como rasgo distintivo el enfoque de sistema, el que se llevará a cabo en cada uno de sus niveles organizativos, inducido y dirigido desde el colectivo de carrera para dar cumplimiento a los objetivos formativos generales y a las direcciones principales del trabajo educacional.

1.2 La interdisciplinariedad en el contexto de la preparación de los docentes

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas en la actualidad sea eficiente, es necesario el empleo de la interdisciplinariedad, pues el docente al tener en cuenta una debida articulación de los contenidos que revelan los nexos entre fenómenos y procesos, que son objeto de estudio, facilita una visión más integral de la unidad y la diversidad del mundo natural y social, así como su implicación ética en la sociedad, pues la interdisciplinariedad se ha convertido en un aspecto básico de la actividad humana, lo cual es fundamental para alcanzar el propósito esencial de la educación.

En los primeros intentos por establecer la interdisciplinariedad sobresale Platón como uno de los primeros intelectuales en exponer la necesidad de una ciencia unívoca. Francis Bacon (1561-1626), pensador renacentista, vislumbraba la necesidad de unificar el saber, propulsando la inducción a través de la experimentación como vía para ir de lo particular a lo general. Más tarde, los enciclopedistas franceses del siglo XVIII mostraron su preocupación por el grado en que se iban fragmentando los conocimientos. Por su parte Comenio (1592-1670) en su obra *Didáctica magna*, publicada por primera vez en 1630, “critica como algo negativo la fragmentación del

conocimiento en disciplinas en los planes de estudio utilizados y aconseja el desarrollo de una enseñanza basada en la unidad” (Salazar, 2004, p. 38).

Años más tarde, el estudio de la interdisciplinariedad se convierte en una necesidad. En este sentido, a nivel internacional se destacan, entre otros autores: Piaget (1970,1993); Michaud (1975); Fernández (1984, 1994); Jacobs (1989); Dogan y Pahre (1993); Torres (1995); UNESCO (1998); Morin (2007), Holland (2013), Vázquez Alonso y Manassero Mas (2016) y Rosero, Pinos y Segovia (2017) quienes han emitido sus criterios al respecto.

Piaget concibe la interdisciplinariedad como:

[...] una interacción entre dos o más disciplinas, de lo que resultará una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales; así, entre las diferentes materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones de contenido (Piaget, 1971, p. 23).

En esta dirección también se proyecta Michaud (1975, p. 376), quien además agrega que es fundamentalmente “una actitud de espíritu, mezcla de curiosidad, apertura, sentido de aventura y de descubrimiento”. Lo anterior implica la disposición para la cooperación.

Fernández (1984, p. 3), catedrático español, la interpreta como “principio base de la organización del saber científico y del hacer didáctico, que reclama modos interrelacionados de conocer y construir el conocimiento que progresivamente nos acerca a la interdisciplinariedad”. Este autor lo concibe como una forma de construir conocimiento. Para Jacobs (1989, p. 8) es “una visión del conocimiento y un enfoque del currículum que conscientemente aplica metodología y lenguaje desde más de una disciplina”. Lo destaca como la aplicación de metodologías de trabajo en la transmisión de conocimientos, que incluye además la integración de determinado lenguaje para ello.

Dogan y Pahre (1993) prefirieron emplear el término hibridación para describir el proceso de integración de disciplinas, pues consideraron apropiada la analogía de la recombinación genética de la biología molecular con la recombinación de fragmentos de ciencias o de secciones especializadas en dominios híbridos. Al respecto, estos autores consideran que cuando se emprenden investigaciones relativas a varias disciplinas, lo que se hace es combinar segmentos de disciplinas y de especialidades,

no disciplinas completas. En cambio, el también español Jurjos Torres (1995, p. 64), la considera sencillamente “[...] una práctica, una manera de pensar”.

La UNESCO (1998, p. 537) y Morin (2007, p. 57), presentan criterios muy coincidentes al expresar que “implica intercambio, interacción y cooperación entre dos o más disciplinas”. Este último ha aportado principios importantes del pensamiento de la complejidad, los cuales se corresponden con la operación de conjunción. En su obra, la propuesta de comprender y explicar la realidad desde las más diversas áreas del conocimiento se aborda desde el enfoque de la transdisciplina.

Por su parte Holland (2013) examina la dificultad de integrar el conocimiento de las ciencias sociales. Su trabajo, imbuido del realismo crítico y abordado desde la filosofía y la sociología de la ciencia, muestra que la dificultad de integración científica es tanto un problema de conocimiento como de producción de conocimiento, elementos con los que concuerda la investigadora.

Vázquez Alonso y Manassero Mas, consideran que:

La interdisciplinariedad debe entenderse por tanto no como un fin, sino como un proceso continuo y permanente, en el que hay que integrar diferentes teorías, metodologías y técnicas de las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, con el fin de enriquecer las diferentes perspectivas con las que cada una aborda la realidad (Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2016, p. 15).

Estos autores la conciben como un proceso y destacan la necesidad de que su aplicación sea sistemática de manera que permita integrar saberes de las diferentes disciplinas.

En los criterios analizados son palpables algunos rasgos comunes: la interdisciplinariedad es en primer lugar una práctica necesaria, que significa un cambio de actitud en la organización del saber científico, que requiere de la cooperación de sus miembros para el establecimiento de nexos y relaciones entre las diferentes disciplinas, que permiten la aplicación de teorías, metodologías y técnicas para abordar la realidad. Asimismo concuerdan en plantear que las limitaciones existentes en este sentido son consecuencia de la falta de conocimiento al respecto. También es apreciable la utilización de variedad de términos, pero todos evidencian una esencia integradora.

En Latinoamérica la integración de saberes también es considerada como una necesidad a partir de la implementación de una visión holística, integral e interdisciplinaria para resolver los problemas actuales de la educación, que solo se logra con el trabajo cooperado. La brasileña Fazenda (Perera, 2007, p. 7), la define

como “un cambio de actitud frente a los problemas del conocimiento, una sustitución de la concepción fragmentaria por una unitaria del hombre y de la realidad en que vive y presupone un compromiso con la totalidad”. Para esta autora constituye una vía para solucionar problemas mediante el diálogo cooperado que implica a los valores y las convicciones de la totalidad.

Por su parte Arámbula (2008, p. 56), aunque asume la definición dada por Morin (2007), resalta los estudios realizados por Fiallo (2001) sobre las maneras de lograr la interdisciplinariedad, donde se refiere a implementar ejes transversales, programas directores, líneas directrices y el método de proyecto. En relación con lo anterior, Pareja (2011, p. 7) agrega que “representa un modelo profesional de actuar en cuanto a la organización del currículo, una interrelación no solo entre contenidos sino también de métodos”, elementos con los que concuerda la investigadora.

Uribe (2013) expresa que la interdisciplinariedad es un método y una condición didáctica, un eje metodológico de la integración y un encuentro entre perspectivas y disciplinas, que permite solucionar problemas, conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir nexos existentes entre las diferentes ciencias. Este autor lo destaca como un método de trabajo, que establece condiciones didácticas para resolver problemas derivados de la práctica.

Rosero, Pinos y Segovia (2017) a pesar de asumir el concepto que al respecto emite Perera en el 2004, consideran que:

La interdisciplinariedad confiere estructura al currículo en razón de la integración y la articulación de contenidos disciplinares, promueve el diálogo, la interacción y la complementariedad entre diferentes dominios de la ciencia y moviliza el proceso de formación hacia la solución de problemas complejos de la profesión, mediante la aplicación disciplinar e interdisciplinar del método y la lógica de las ciencias (Rosero et al., 2017, p. 138).

La investigadora coincide con el criterio anterior por la importancia de tener en cuenta estos elementos en la integración de conocimientos para la resolución de problemas derivados de la práctica.

Como se puede apreciar estos autores coinciden en la necesidad de establecer nexos y relaciones entre las disciplinas, para facilitar la adquisición del conocimiento, donde debe prevalecer la cooperación, el intercambio, en aras de favorecer su adquisición, así como la aplicación de métodos comunes que propicien la integración de saberes desde

las diferentes disciplinas del currículo. Es considerado como una vía para resolver problemas de la práctica pedagógica.

No podría dejar de mencionarse a insignes pedagogos cubanos como Varela y Luz y Caballero que “buscaban la renovación de los métodos escolásticos del aprendizaje en períodos de parcelación del saber y de una concepción de especialización de objetos de estudio en el desarrollo de los métodos y formas de enseñanza”. También Martí, “hacía referencia a la ciencia como conjunto de conocimientos humanos aplicables a un grupo de objetos, íntima y particularmente relacionados entre sí”. Por su parte Varona insiste en que “la enseñanza fragmentaria y memorística dificulta la instrucción” (Salazar, 2004, p. 39).

La visión de estos grandes próceres de nuestra educación revela el valor que desde entonces, en Cuba, adquiere el establecimiento de relaciones y nexos entre las ciencias y entre las diferentes disciplinas en pos de perfeccionar el aprendizaje. Años después la importancia de esa relación fue retomada por prestigiosos autores también cubanos, quienes a partir de los estudios realizados por sus antecesores y homólogos en el plano internacional y latinoamericano, realizan sus propias interpretaciones al respecto.

Entre estos autores, sobresalen los estudios realizados por el ICCP (1984); Mañalich (1997, 2005 a y b); Núñez (1999); Álvarez de Zayas (1999); Fernández de Alaiza (2000); Caballero (2001); Perera (2000, 2004, 2006, 2007); Fiallo (2001, 2012); Salazar (2001 y 2004); Martínez (2004); Álvarez (2004); Addine y García (2004, 2005, 2012); González, Recarey y Addine (2004); Fonden (2006); Montaña (2007, 2010); Jiménez (2007), Soler (2012), Parra (2012), Inufio (2016). Sin embargo, la gran mayoría de estos estudios se han contextualizado en las ciencias exactas y naturales.

En 1984, un colectivo de autores del ICCP la conceptualiza como “aquella que establece la formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades que sirven de base a todas las cualidades sociales significativas” (1984, p. 24). Mañalich (1997, p. 2), considera que “trata los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, así como la influencia que ejercen unas sobre otras”.

Núñez Jover en 1998 (citado en Álvarez, 2004, p. 46) se proyecta en esta dirección y agrega que “es una lógica específica de comunicación, donde se fecundan mutuamente prácticas y saberes, eliminando las posibles barreras”. Para Caballero (2001, p. 5), la interdisciplinariedad “es el verdadero lenguaje de la naturaleza y la

sociedad, su existencia y movimiento, que se manifiesta en la enseñanza mediante situaciones de aprendizaje creadas con ese fin, reflejo de la realidad natural y social". Fiallo (2001, p. 19), aunque concuerda con el español Jurjos Torres (1995, p. 24) agrega que "es una forma de proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver problemas". No obstante, coincide plenamente con Fernando Perera (2000, p. 37) quien la concibe como "la interacción entre dos o más disciplinas, que enriquecen sus marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza y de investigación", criterio que es tenido en cuenta por muchos de los autores.

De manera similar la asume Álvarez (2004, p. 45) al explicar que "abarca los nexos entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, los vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas del pensar, cualidades, valores y puntos de vista". Por su parte González et al. (2004, p. 255), se proyectan en este sentido, pues apuntan que "requiere de un enfoque dialéctico y didáctico, donde se unan métodos y formas de organización de estos durante el aprendizaje, destacando a diferencia de los demás autores la evaluación".

Fernández de Alaiza (Álvarez, 2004, p. 46) la comprende como "el reconocimiento y desarrollo de los nexos existentes entre las diferentes disciplinas por medio de todos los componentes de sus sistemas didácticos, que trae como resultado el enriquecimiento significativo del currículo y el aprendizaje de sus actores".

Al analizar los criterios anteriores se aprecia que la interdisciplinariedad es abordada de diferentes formas, entendiéndose como principio, método de trabajo, actividad cooperada, forma de organizar una actividad; invariante metodológica, en dependencia del contexto en que se analice. Además, se destaca como una forma de proceder para conocer y resolver situaciones en la práctica educativa que requiere de la convicción, la cultura y de la cooperación entre las personas implicadas.

En la presente investigación se asume el criterio emitido por Perera (2006), pues encierra la esencia de su contenido en la búsqueda del perfeccionamiento del proceso de enseñanza a partir de nuevos procederes y metodologías, para enriquecer y facilitar la adquisición del conocimiento, desde diferentes disciplinas, reto que debe ser encarado con urgencia en la actualidad. También se tendrá en cuenta lo planteado por González et al. (2004) sobre la utilización del enfoque dialéctico y didáctico con el fin de unir métodos que faciliten dar solución al problema que se investiga.

Al consultar la literatura se pudo corroborar que, en muchas ocasiones, los autores se refieren al término indistintamente como enfoque interdisciplinario, sin embargo, en el estudio teórico realizado solo lo definen Guy Berger (citado en Apostel, 1975, p. 379), Horta (2010) y Rojas, Ilizastigui y Alvarado (2016).

El primero de estos autores expresa que abarca “una nueva relación entre el estudiante y el profesor” que implica “[...] un profundo cambio en los hábitos de enseñanza que deberá asociar estrechamente la teoría con la práctica, lo que contribuirá a crear nuevas estructuras, nuevos contenidos y nuevos métodos de enseñanza”. Este criterio es asumido también por Fernández de Alaiza (2000). Se resalta el cambio en la manera de enseñar, a partir de nuevas estructuras, contenidos y métodos.

Para Horta (2010, p. 49) el enfoque interdisciplinario es el “proceso dirigido al establecimiento de relaciones interdisciplinarias entre los contenidos de diferentes asignaturas del curriculum escolar, conducente a la solución creadora y novedosa de diferentes problemas, a partir de adoptar una nueva forma de pensar, sentir y actuar”. Este autor también se refiere a la manera novedosa de resolver diferentes problemas de la practica educativa, a partir de establecer relaciones y nexos entre las diferentes asignaturas del plan de estudio.

Por su parte Rojas et al. (2016, p. 346) expresan que es “la sistematización de los nexos en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los nodos interdisciplinarios identificados”. Este criterio encierra en su esencia la manera de tratar los nexos utilizando la vía de los nodos para facilitar la adquisición del conocimiento. Sin embargo, a criterio de la investigadora los nexos no solo pueden tratarse a través de esa vía sino de varias.

Teniendo en cuenta el recorrido teórico realizado sobre el término interdiscipliniedad y su enfoque, los elementos coincidentes que lo caracterizan, se contextualiza como enfoque interdisciplinario: la manera de tratar un asunto, derivado de la práctica pedagógica a partir de la utilización de nuevos métodos, contenidos, vías o procedimientos para facilitar la adquisición del conocimiento en un tiempo concreto.

Muy importante resulta considerar lo relacionado con los niveles de relación que existen entre las disciplinas abordadas por Fiallo (2001, p. 44); ellos son:

1. La intradiscipliniedad: ocurre cuando en el ámbito de la propia disciplina existe secuencia, coherencia y correspondencia entre los contenidos que ella aborda, se trabaja generalmente desde que se elaboran los programas de la

disciplina que se impartirán [...] y se continúa el desarrollo en los departamentos docentes que agrupan a los docentes de la disciplina dada.

2. La multidisciplinariedad: es el nivel inferior de las relaciones interdisciplinarias ya que la interacción que se manifiesta entre ellas no las modifica ni las enriquece. Solo existen intercambios de informaciones.

3. La interdisciplinariedad: es cuando existe cooperación entre varias disciplinas e interacciones que provocan enriquecimientos mutuos, desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de leyes, teorías, hechos, conceptos, habilidades, hábitos, normas de conductas, sentimientos, valores a desarrollar, metodologías, formas de organización de las actividades e inclusive de organización de las investigaciones.

4. La transdisciplinariedad: es el nivel superior de las relaciones, ya que presupone la construcción de un sistema total sin fronteras rígidas entre las disciplinas.

A pesar de que la ortografía tiene carácter transdisciplinar, por considerarla un eje transversal que atraviesa el currículo, que debe ser atendida desde todas las disciplinas y asignaturas que conforman el currículo, en esta investigación se asumió la interdisciplinariedad como forma de relación porque en la búsqueda de la solución al problema estudiado se involucran todas las disciplinas y asignaturas del plan de estudio con el propósito de integrar conocimientos, de manera que se propicie un modo de proceder para la enseñanza de la ortografía, que sirva como punto de convergencia entre los docentes que integran la carrera.

Fiallo (2001) aborda como formas particulares de lograr la interdisciplinariedad en la práctica educativa los ejes transversales, los programas directores, el método de proyectos, los nodos de articulación interdisciplinarios y las líneas directrices, elementos con los que coincide Perera (2007, p. 23), quien estima que “los temas transversales son tratados de manera fragmentada, por cada asignatura, lo que trae por consecuencia la pérdida de su función integradora y educativa y que se corra el peligro de que su tratamiento sea distorsionado, insuficiente o nulo”.

Los ejes transversales son objetivos priorizados que enfatizan en función de las necesidades sociales de cada momento histórico concreto, determinadas aristas de dicha formación y que la propia evolución de la sociedad exigirá el análisis y remodelación de los ejes establecidos en correspondencia con las necesidades sociales futuras (Fiallo, 2001, p. 59).

En la Estrategia curricular de lengua materna se asume la ortografía como eje transversal, pues recorre todo el currículo desde los objetivos más generales a las decisiones más concretas referidas a todas las actividades docentes y se tiene presente en todas las situaciones del proceso docente educativo que tienen lugar en la institución. Por lo que debe ser tratada de manera flexible, siempre que el contenido lo permita, en todas las asignaturas, teniendo en cuenta el profesional que se desea formar.

Al respecto Montañó (2007) considera que:

El trabajo con el lenguaje, ya sea oral o escrito, debe convertirse en una dimensión curricular a tener en cuenta y que se debe potenciar y desarrollar en todas las actividades y en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula, convirtiéndose en macroeje curricular que atraviesa todos los contenidos de todas las asignaturas y disciplinas (Montañó, 2007, p. 3).

A criterio de la investigadora lo anterior se traduce en la necesidad de que cada docente ofrezca desde su radio de acción, sin importar la materia que imparta, la atención que merece el trabajo con el idioma, quien es utilizado por todos como vehículo esencial en la transmisión de conocimientos.

Para materializar lo anterior, en esta investigación se selecciona los nodos de articulación como vía para lograr el enfoque interdisciplinario en la enseñanza de la ortografía definidos por Fernández de Alaiza como “aquellos contenidos de un tema de una disciplina o asignatura, que incluye conocimientos, habilidades y los valores asociados a él y que sirven de base a un proceso de articulación interdisciplinaria en una carrera universitaria dada” (2000, p. 35) para lograr la formación más completa del egresado, asumido también por Fiallo (2001).

Este autor precisa además, que el trabajo con los nodos interdisciplinarios, es un intento realizado en la educación como una vía de lograr la interdisciplinariedad con énfasis en la educación superior. Ello requiere que las personas implicadas aprendan a comunicarse, lo que supone una modificación total del profesor universitario que deberá estar dispuesto a ser algo más que un experto en una disciplina; alguien que además de enseñar, se convierta en un formador de sujetos o personalidades.

Para que este trabajo sea efectivo, es necesario un buen conocimiento de cada uno de los diseños curriculares pertenecientes a las carreras, lo que significa investigar los nexos y relaciones que entre ellas existen: objetivos comunes en la formación del profesional, disciplinas iguales o afines, potencialidades que

brindan estos contenidos en el desarrollo de cualidades de la personalidad propias de un profesor de humanidades, formas de organizar la docencia, métodos de enseñanza particulares, concepciones en el sistema de evaluación, especificidades en el trabajo con la literatura docente y los medios de enseñanza y formas y tipos del trabajo metodológico y la investigación científica (Mañalich, 2005a, p. 48).

A criterio de la investigadora esta vía puede condicionar los componentes del proceso, pues permite seleccionar los contenidos objeto de preparación, métodos particulares y medios de enseñanza a utilizar, así como las concepciones a emplear en el sistema de evaluación que serán el punto de convergencia y centro de atención por los docentes para dar tratamiento al problema objeto de estudio.

De acuerdo con Fernández de Alaiza (2000) para establecer los nodos de articulación, se deben revisar algunos documentos normativos de las carreras como el Modelo del profesional. En él se debe verificar el campo de acción, los modos de actuación, así como el Plan de estudio, que incluye el diseño de las disciplinas y de los programas de las asignaturas para analizar su contenido y determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y valores que pueden servir de base a la identificación de cada uno de ellos, atendiendo al diagnóstico real de los estudiantes.

En este sentido, el docente debe conocer que:

Los nodos surgen a partir de la estructura temática previa de cada una de las asignaturas y de toda la disciplina en su conjunto, lo que se apoya a su vez en la estructuración de su contenido. Parten, además, de la naturaleza y el contenido interno de cada disciplina para buscar sus relaciones potenciales con el modelo y las restantes disciplinas del plan de estudio, analizando y ajustando todos los elementos de los sistemas didácticos en los aspectos interrelacionados para lograr una mayor efectividad en los aprendizajes de los estudiantes (Mañalich, 2005a, p. 38).

Según Caballero los nodos de articulación interdisciplinarios se deben determinar a partir de un trabajo colectivo entre los docentes, donde queden claras las potencialidades de cada una de las disciplinas para lograr un buen trabajo interdisciplinario, (Caballero 1999, citado en Álvarez, 2004, p. 18), elementos considerados para esta investigación. Fiallo (2012, p. 89) sostiene además lo expresado por Fernández de Alaiza (2000), con respecto a que los nodos de

articulación pueden clasificarse atendiendo al carácter de la articulación interdisciplinaria que se pueda establecer en los nodos potenciales:

Nodo potencial del tipo 1: Cuando se refiere a un contenido altamente estructurado y puede servir de base a la articulación con otros contenidos identificados en otras disciplinas.

Nodo potencial del tipo 2: Cuando se refiere a un contenido no estructurado y puede ser el punto de convergencia y aplicación de contenidos de otras disciplinas.

Nodo potencial del tipo 3: Cuando no se puede establecer nodos del tipo 1 o 2, sin embargo tiene la posibilidad de integrarse con otros nodos potenciales y constituir un nuevo contenido de mayor nivel de integración o generalidad profesional (p. 39).

El análisis colectivo realizado de algunos documentos de la carrera, como los programas de disciplina, propició que se asumieran para esta investigación los nodos potenciales del tipo 2 porque los nodos seleccionados responden a contenidos que son propios de la disciplina Estudios lingüísticos, que actúan como punto de convergencia para la enseñanza de la ortografía desde las diferentes disciplinas de la carrera. Se considera que los conocimientos que abordan constituyen la base del tratamiento didáctico-metodológico de este componente, lo que es aplicable al contexto de las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio.

Mañalich (2005a, p. 37) precisa que en este sentido, “resulta necesario el trabajo didáctico-metodológico en la búsqueda de regularidades que definan de un modelo teórico operacional concretado en la concepción de los sistemas de clases”. Todo ello sobre la base de la autopreparación. Lo que implica también la necesidad de la organización en el trabajo metodológico de actividades interdisciplinarias que apoyen esta concepción del trabajo docente.

Las precisiones anteriores son consideradas por la investigadora, pues a partir de la planificación acertada del sistema de trabajo metodológico con vistas a preparar a los docentes para la enseñanza de la ortografía utilizando la vía de los nodos de articulación interdisciplinarios y sobre la base de la autopreparación como elemento esencial, se propició la construcción de un proceder, que el colectivo debe concretar en la planificación e impartición de sus clases para facilitar la enseñanza de la ortografía.

Perera (2000); García y Addine (2005) además reconocen, en sus concepciones, la necesidad de utilizar tareas docentes cuya solución requiera de prácticas educativas

integradoras de importancia en la articulación de contenidos y su aplicación en situaciones concretas de las asignaturas, la práctica profesional y la vida diaria.

Por tanto, la interdisciplinariedad debe constituir uno de los principios rectores para el diseño y desarrollo de los currículos con el objetivo de formar el individuo que la sociedad actual necesita y que requiere de la convicción y del espíritu de colaboración entre las personas. “No es una cuestión teórica, es una práctica y se perfecciona con ella. Es necesaria para la organización de la investigación y de la educación y para la creación de modelos más explicativos de la compleja realidad que un enfoque disciplinar ocultaría” (Fiallo, 2001, p. 3).

Otros autores que han estudiado acerca del tratamiento metodológico de la ortografía, destacan la importancia del enfoque interdisciplinario de este componente para lograr una correcta escritura, lo que será abordado en el siguiente epígrafe como elemento esencial que debe dominar el docente para su enseñanza.

1.3 Elementos a tener en cuenta al preparar a docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario

Hablar de preparación del docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en el contexto académico significa lograr un nivel adecuado de comunicación, la integración de paradigmas, la ruptura de concepciones reduccionistas y el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo. La enseñanza de la ortografía en la carrera así lo requiere.

Sobre enseñanza, algunos autores de reconocido prestigio han emitido sus criterios. En este sentido Klingberg señala que “es un proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se relacionan entre sí maestro y alumnos” [...] “está determinada en gran medida por el maestro y su actividad, la instrucción y la educación” (1972, p. 6). Este autor lo concibe como un proceso en el que intervienen alumnos y docentes, donde este último tiene un rol protagónico en la instrucción y la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Para Delval la enseñanza se refiere a las condiciones y acciones docentes externas al sujeto, dirigidas a provocar algún tipo de modificación en su sistema cognoscitivo o afectivo (Delval, 1997, p. 15). Esta definición destaca a las acciones que realiza el docente para transmitir conocimientos, valores y modos de actuación asociados a estos. Por su parte Álvarez de Zayas concibe la enseñanza como la actividad que ejecuta el profesor (Álvarez de Zayas, 1999, p. 32). En este sentido, aunque se infiere

que es la actividad que realiza el docente para transmitir conocimientos y transformar la realidad, no se destaca el carácter de proceso que debe tener la enseñanza.

Castellanos y un grupo de investigadores la definen como:

[...] el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad de un contexto sociohistórico concreto (Castellanos *et al.*, 2002, p. 44).

Para estos autores, quienes también la conciben como un proceso sistémico, es transmitir conocimientos, a partir del diagnóstico del estado actual y potencial del individuo, donde se precisa conocer lo que sabe, lo que sabe hacer bien y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de otros, de manera que transite hacia niveles superiores de desarrollo.

Para Chávez la enseñanza es “el núcleo básico del proceso educativo. Tiene la condición de ser el campo principal, porque existen otros, en el que se dan la instrucción y la educación en su sentido más estrecho. Esto es, la guía cognitiva y espiritual del hombre” (Chávez, 2005, p. 4). Este autor destaca su carácter de proceso, donde constituye un elemento esencial la instrucción y la educación, como guía del conocimiento.

Al analizar estos criterios puede apreciarse que la enseñanza es la parte del proceso que se refiere a la actividad del docente no solo como fuente de información, sino también como guía, orientador y director que facilita y promueve el aprendizaje de los estudiantes hacia niveles superiores, de manera que se contribuya a su desarrollo en un contexto dado.

La autora de la investigación tiene en cuenta el concepto emitido por Castellanos *et al.* (2002) pues concibe la enseñanza como un proceso sistémico que responde al encargo social en pos de elevar su nivel de desarrollo actual y potencial, capaz de transformar la realidad, por lo que el enfoque desarrollador de la enseñanza se tendrá en cuenta en el diseño y puesta en práctica de la propuesta.

La enseñanza de la ortografía constituye una prioridad de la universidad cubana actual, pues el profesional que se aspira formar debe escribir con correcta ortografía, caligrafía y redacción, habilidades que adquieren una mayor connotación en la

formación de los futuros docentes, los que deben convertirse además en modelos lingüísticos, para poder satisfacer las demandas que en este sentido la sociedad exige. Son varios los autores en el ámbito internacional y nacional que han emitido sus criterios al respecto como Aguayo (1919); Aguayo y Amores (1943); Alvero Francés (1946); Ruiz y Miyares (1975, 2017); Seco (1983); Ortega (1991); García Alzola (1992); Carratalá (1993); Paredes (1997); la RAE (1999 y 2016); Manzione y Yáñez (2000); Balmaseda (2001); Arias *et al.* (2002); Gómez Camacho (2005); Coto (2005); Basualdo, Zamora y Sanséau (2006); Martín (2007); Roméu (2007, 2011 y 2013); Montaña (2007 y 2010); Domínguez (2007); Rodríguez (2008); Díaz (2010); Rodríguez, Balmaseda y Abello (2012); Murillo (2013); Caballero, Pérez, Frago y Quintana (2014); Campos (2014); Montaña y Abello (2015); Gómez Camacho y Gómez del Castillo (2015 y 2017); el Ministerio de Educación Superior (MES) (2016), Tamayo y León (2016); Rodríguez, Herrera y Valdés (2018), entre otros.

Para aclarar la esencia de este importante componente de la lengua se hace necesario abordar su origen etimológico, así como las diferentes acepciones que en torno a ella existen. La palabra ortografía se deriva del latín *ortographia*, y esta del griego *optoyrhoia*, que significa recta escritura.

La ortografía no solo incluye la escritura correcta de las palabras, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras, por ejemplo, la mayúscula, la intensidad (acento), la entonación (puntuación); o que respondan a necesidades materiales de la expresión escrita (guion, abreviatura) (Seco, 1983, p. 3).

Este autor, a diferencia de los demás, precisa cuáles son los signos auxiliares de la escritura que inciden en la significación de las palabras.

Alvero Francés (1999, p. 1) define la ortografía como “la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente, mediante el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura”. Esta definición encierra la esencia del concepto y se aproxima a la definición académica. Según la RAE ortografía es “palabra derivada del griego *órthos*, correcta, y *graphé* escritura, designa la parte de la gramática que fija el uso correcto de las letras y de los signos gráficos en la escritura de una lengua cualquiera en un tiempo concreto” (RAE, 1999, 2016). Este criterio también es compartido por Roméu (2011).

Para Manzione y Yáñez (2000, p.6) la ortografía “es un sistema de normas convencionales de una época determinada que provee la lengua escrita”. Estos

autores se refieren a la ortografía como un conjunto de normas que están establecidas para facilitar la escritura de las palabras. Por su parte Balmaseda (2001) y Coto (2005), aunque tienen en cuenta el criterio de la RAE (2016), asumen el formulado por Seco (1983). Gómez Camacho la entiende como “la manera correcta de escribir las palabras” (2005, p. 31), es decir, como habilidad o destreza.

Caballero et al. (2014, p. 30) la asumen como “el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de la lengua”. Estas autoras asocian la ortografía con las normas que expresan cuándo y cómo deben usarse al representar gráficamente el lenguaje.

Los autores mencionados coinciden al plantear que la ortografía se refiere al empleo correcto de las letras y las palabras en cualquier idioma. Además, todos tienen en cuenta la definición que la RAE (2016) expone sobre el tema objeto de estudio, lo que corrobora su autoridad al respecto.

En este trabajo se asume el criterio dado por Seco (1983) pues explicita que la ortografía no solo abarca la escritura correcta de las palabras, sino el empleo de los signos auxiliares, como la mayúscula, los signos de puntuación y el acento de las palabras, elementos reflejados en los documentos normativos donde se establecen los errores ortográficos que son considerados en todas las evaluaciones escritas.

Teniendo en cuenta el análisis realizado sobre los conceptos enseñanza y ortografía en este epígrafe, y el realizado en el epígrafe anterior sobre interdisciplinariedad, donde se adopta una posición al respecto, se conceptualiza la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario como: el proceso sistémico de transmisión y conducción de la gestión de conocimientos, sobre la base del estado actual y potencial de sus estudiantes, de las normas ortográficas vigentes que establecen la escritura correcta de las palabras y el empleo acertado del uso de la mayúscula, el acento y los signos de puntuación, a partir de adoptar nuevas formas de actuar, de forma coordinada, desde las diferentes asignaturas del plan de estudios, para la solución de los problemas que en este sentido se presentan.

Resulta importante recordar que todo docente, sea cual sea el dominio de los saberes en que despliegue su actuación pedagógica, es usuario de la misma lengua, el español, y de esta se sirve, no solo en sus relaciones interpersonales, sino sobre todo en su desempeño profesional, para generar cada día los actos de comunicación que son las clases que imparte, lo que le confiere por análoga función con otros profesionales que se sirven de la palabra, el título de comunicador. Ello implica que atienda desde su asignatura las limitaciones ortográficas de sus estudiantes. Por tanto,

no basta solo con tener conocimientos sobre la interdisciplinariedad. Es necesario que cada uno domine, además, algunos elementos de su tratamiento metodológico y del trabajo en equipo.

Un aspecto que no se debe olvidar en este empeño a criterios de Paredes (1997), Abello *et al.* (2004), Miyares y Ruiz (2017), es el papel que le corresponde al diagnóstico y a la evaluación. El diagnóstico es entendido como:

[...] un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer las acciones que conduzcan a su transformación, concretando estas en el diseño del microcurrículum y en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje (Páez, 2002, p. 74).

La evaluación resulta ser uno de los elementos principales de su didáctica por el papel relevante que adquiere en la formación del hábito. Es un proceso que permite diagnosticar problemas, reconocer avances o retrocesos.

El diagnóstico no debe reducirse a las normas de descuento y a tabular errores, sino dirigirse a los tipos de disortografías atendiendo a la estructura del error y del factor deficiente más interesado, considerando errores más frecuentes como las sustituciones, la confusión homonímica, las omisiones, las condensaciones y segregaciones, inserciones, las duplicaciones, las improvisaciones, el lapsus, entre otros, que inclusive puedan manifestarse combinados. Tales errores se asocian a deficiencias en el conocimiento léxico-semántico o gramatical, a deficiencias sensorio-perceptivas o a desconocimiento del correlato fonema-grafema (Balmaseda, 2001, p. 96).

Debe aportar información relacionada con el dominio del vocabulario operacional de los estudiantes, así como de las palabras que constituyen el vocabulario básico de las signaturas y que son el reflejo de la expresión científica del conocimiento y el desarrollo de las habilidades alcanzadas en el uso de su lengua materna (Sálamo y Addine, 2004, p. 56).

La investigadora considera que el diagnóstico es la base del trabajo ortográfico. Debe abarcar el dominio del vocabulario operacional y básico de las asignaturas así como las diferentes reglas que regulan el uso de las inadecuaciones fónico-grafemáticas, el uso de la mayúscula, el acento y los signos de puntuación, por lo que tiene que ser lo más cercano posible a la realidad. No se puede trabajar la ortografía sobre la base de

supuestas potencialidades y limitaciones. Por tanto, es premisa indispensable para esta investigación conocer el diagnóstico de los estudiantes, así como las limitaciones de los docentes para trabajar con dicho diagnóstico, lo que facilita planificar entre todos la estrategia de trabajo a seguir en el tratamiento a la problemática y ofrecerle seguimiento a partir de la evaluación.

Otro elemento importante que debe dominar el docente está relacionado con el uso de los métodos para la enseñanza de la ortografía. En esta dirección, Aguayo y Amores (1962), expresaron que “para retener bien la forma gráfica de la palabra, casi todos necesitan verla, oírla, comprenderla, pronunciarla y escribirla correctamente” (p. 4). Con ese planteamiento, adelantaron los pasos del método viso-audio-gnósico-motor, que posteriormente se utilizó y continúa vigente en los centros educacionales del país para la enseñanza de este componente de la lengua.

Osvaldo Balmaseda (2001) sostiene que el docente debe conocer lo relacionado con los métodos que se utilizan para la enseñanza de la ortografía, y comparte lo expresado por los autores antes citados. Explicita que el método viso-audio-gnósico-motor se emplea para la enseñanza de palabras no sujetas a reglas, haciendo transitar a los escolares y estudiantes por cuatro fases para lograr la escritura correcta (p. 75). También considera el empleo de otros métodos en este empeño, con los que coinciden Ruiz y Miyares (1975), Roméu (1987) y García Alzola (1992), de los cuales son seleccionados para este estudio, además del antes mencionado, la conversación heurística para la presentación de reglas ortográficas, la conversación reproductiva, los dictados preventivos y el trabajo independiente.

Un elemento muy importante que se debe tener en cuenta al aplicarlos en la práctica está relacionado con la percepción, explicado científicamente desde la psicolingüística: “[...] el sistema perceptivo va a emplear «ventanas» de procesamiento en las que estabiliza la información. Es decir, los procesos preléxicos transforman la señal acústica en una representación lingüística (preléxica) para que se pueda dar el acceso al léxico propiamente dicho” (De Vega *et al.*, 1999, p. 4).

Según esta misma fuente, cuando el estímulo que recibe el individuo es imperfecto, proveniente tanto de una fuente visual como auditiva (por ejemplo, es interferido por un sonido externo, o la palabra tiene una letra ilegible), la probabilidad de acierto en la respuesta dada estará directamente relacionada con la frecuencia del estímulo presentado. Mientras más frecuente sea el estímulo, más bajo es su umbral de reconocimiento, y consecuentemente más rápido se hace su reconocimiento.

Refiriéndose a lo anterior, Balmaseda (2001) y Miyares y Ruiz (2017) explican el interés en procurar que las imágenes que se ofrezcan a los estudiantes sean claras, legibles y que impresionen la vista mediante efectos especiales o secundarios, como la tiza de color (casi siempre rojo), y sobre todo, el temor a la palabra incorrecta, que pueda impresionar para siempre el recuerdo, si se da como primera vez e incluso, suplantar la huella correcta.

De igual manera para desarrollar la percepción auditiva de los estudiantes, según estos últimos autores, se deben evitar los desajustes o interferencias entre los niveles fónicos y gráficos y no incurrir en errores de pronunciación. Según Carratalá (1993, p. 94) “en caso contrario, el cerebro registrará una huella equivocada de aquellos y, en tanto no se borre, se favorecerá reiteradamente la evocación de su defectuosa ortografía”.

Por tanto, se impone que el docente tenga una expresión excelente y sea muy cuidadoso a la hora de pronunciar cualquier tipo de palabra para que el estudiante la perciba tal como es en realidad. También debe lograr que al proporcionar las imágenes visuales de la palabra estas sean claras y precisas, donde observe correctamente los obstáculos ortográficos que pueda poseer, los que deben estar resaltados en color de manera que se logre impresionar la vista.

Los medios de enseñanza a utilizar con este fin, con énfasis en los informáticos, constituyen otro de los elementos que a consideración de la investigadora tiene que ser conocido cada docente para enseñar ortografía, pues ellos “permiten activar los mecanismos que facilitarán un mejor conocimiento porque no solo enriquecen la senso-percepción de los objetos, fenómenos y procesos de estudio, sino que también estimulan la motivación, el interés por aprender y el esfuerzo durante el proceso” (García Otero, 2004, p. 171).

Para este estudio se han seleccionado los que se consideran más pertinentes utilizar para la enseñanza de la ortografía en la carrera como son los prontuarios ortográficos, los diccionarios y las tecnologías de la información. Estas últimas:

[...] pueden ser también auxiliares muy valiosos para el aprendizaje ortográfico; no solo por los programas interactivos (software) que se pueden elaborar específicamente para ese fin. Solo la comprensión del sistema de una computadora personal es provechosa para educar en el cuidado ortográfico, quizás como ningún otro medio. La interacción con la computadora requiere de aprender códigos, claves o contraseñas correctamente con un alto grado de

precisión porque si se comete algún error en ese sentido, puede obstaculizarse el inicio del trabajo, no llegar al destinatario los mensajes enviados vía correo electrónico, no acceder a un sitio web, no encontrar un archivo... Es el ejemplo ideal para demostrar la utilidad de la correcta escritura puesta al servicio de la comunicación con las tecnologías de la información (Balmaseda, 2001, p. 99).

Además, ofrece a los estudiantes herramientas para procesar textos que favorece el trabajo con correctores ortográficos y sintácticos, la búsqueda de sinónimos de vocablos dados, el acceso a variedades de enciclopedias virtuales para esclarecer, por ejemplo, el significado de una palabra, su origen o procedencia, lo que le otorgará a la enseñanza de la ortografía una mirada diferente. Las aplicaciones elaboradas al efecto constituyen una vía para entrenarse, estudiar y aprender ortografía, pues ofrecen facilidades en el acceso, manejo y uso de la información.

Muy interesante resulta tener en cuenta los estudios realizados por Roméu (2011) sobre el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía, donde declara que “la competencia cognitivo-comunicativa y socio-cultural, es interdisciplinaria, o sea, se alcanza con el concurso de todas las disciplinas” (p. 32). Ello implica que todos los docentes deben propiciar el incremento contextualizado y vivencial del léxico en contextos de aprendizajes significativos, contribuir a la comprensión, análisis y construcción de un pensamiento lógico e interrelacionado y al desarrollo de la capacidad comunicativa de los escolares, en diferentes contextos socio-culturales, por lo que debe ser atendido sistemática y gradualmente.

De acuerdo con esta autora, dicho enfoque tiene en cuenta el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social. Comprender esto es entender la unidad dialéctica del pensamiento y el lenguaje, la que se logra, según Vigotsky (1998), a partir de la existencia de un producto: el significado. Interpretar cómo se produce este y cómo se comunica constituye su propia esencia, que considera el lenguaje, que tiene en cuenta la relación entre la cognición, el discurso y la sociedad.

Este enfoque es cognitivo porque considera la participación del lenguaje en la construcción del pensamiento en conceptos en los que están implicados tanto lo afectivo como lo cognitivo (conocimientos, habilidades, capacidades, convicciones, intereses...). Es comunicativo porque tiene en cuenta el lenguaje como sistema de signos que participan en la comunicación social, lo que implica tener saberes lingüísticos, discursivos, estratégicos; conocer los diferentes códigos: gestual, icónico, simbólico y saber utilizarlos en diferentes situaciones. Lo sociocultural se refiere al

conocimiento del contexto, de los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología y hasta sus modos de actuación. Están implicados los sujetos, sus sentimientos, estados de ánimo, su intención comunicativa, el contexto.

El referido enfoque utiliza el texto como modelo de uso de la lengua. Además, constituye una vía importante para la adquisición y desarrollo de la competencia ortográfica, en tanto el docente prepare al estudiante para nuevas formas de aprendizaje y este se apropie de ellos interactuando ante cualquier situación; es decir, hace suyo el conocimiento, lo redescubre y lo enriquece con un caudal de posibilidades culturales que le permiten ir acumulando informaciones; con lo cual se convierte en un medio facilitador de la ortografía. En este sentido se han encontrado valiosas experiencias en su aplicación, como las de Martín (2007) y Tamayo y León (2016), que servirán como punto de partida para su implementación en la carrera en el contexto de la preparación.

Otro elemento importante en la enseñanza de la ortografía es el trabajo con la etimología de las palabras, pues no solo contribuye a precisar su significación básica, su forma u ortografía, sino también al esclarecimiento de su origen o procedencia, lo que proporciona una mayor cultura del idioma. “El conocimiento etimológico posibilita la memoria por asociación y despierta el interés cognitivo al descubrir el origen o la evolución diacrónica de los signos que son objeto de estudio” (Balmaseda, 2001, p. 30).

Conocer la etimología de las palabras ayuda al lector a no olvidarlas y de esta manera conocer su ortografía desde su naturaleza [...] porque no solo da a conocer a profundidad los sinónimos, sufijos o demás estructuras de una lengua, sino que proporciona el conocimiento profundo del lenguaje. Ofrece el significado legítimo de las palabras y el conocimiento del origen de la lengua española; pues el lenguaje evoluciona a medida que la sociedad se transforma (Campos, 2014, p. 1).

Asimismo ayuda a diferenciar las palabras sinónimas, a formar correctamente las voces derivadas y las compuestas, descomponer y analizar las ya formadas y admitidas. Enseña a calificar las palabras llamadas nuevas y los neologismos, a apreciar las voces anticuadas y los arcaísmos. Contribuye a fijar la correcta ortografía y evita las corrupciones o mutilaciones, teniendo en cuenta que la etimología es la norma ortográfica más natural y segura. Indaga el origen de cada voz. Si esta tiene varias acepciones, señala cuál fue la primera, explica los fundamentos naturales o los

motivos causales de las acepciones sucesivas; consigna las alteraciones materiales o eufónicas que ha experimentado durante su uso y constituye por lo tanto, la historia de los idiomas ya que descubre la afinidad que tienen entre sí, y estos con sus dialectos, aspecto esencial para comprender la teoría general de las lenguas.

Otro elemento que a criterios de la investigadora resulta de inestimable valor en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario es la fonética de las palabras, teniendo en cuenta que “los fonemas permiten diferenciar los significados y construir los significantes de los signos lingüísticos de la lengua” (Sales, 2004, p. 12). Por esta razón posee dos funciones básicas: la distintiva y la constitutiva. La primera está dada por la posibilidad de combinarlos para formar los significantes de los signos lingüísticos. La segunda, por la posibilidad de cambiar el significado al variar el significante, con lo que se conforma un nuevo signo lingüístico.

Según Barroso, Domínguez y Blanco (2014, p. 10), “la principal causa de los errores ortográficos, desde el punto de vista lingüístico, es la falta de correspondencia entre la expresión fonética y la forma gráfica de muchas palabras”. Por lo que se hace necesario acercar la lengua escrita a su imagen fonética. Para ello se deben tomar en consideración las propias características del idioma español que inciden negativamente en su ortografía, como la poligrafía, la polifonía, los grafemas dobles o dígrafos, los grafemas con doble sonido, las tendencias a la diptongación o antihiato y a la unión de palabras en la cadena hablada, el predominio en muchas palabras de grafemas que no aparecían en la palabra original, la presencia de numerosos vocablos de otras lenguas y el predominio de la acentuación llana.

En este sentido coinciden Tamayo y León (2016, p. 12), opinan que tener en cuenta la fonética resulta muy importante pues “la imagen gráfica debe estar asociada a la imagen acústica de la palabra”. Lo anterior ayudará al docente a descifrar posibles errores en la pronunciación, que son característicos además del habla vulgar y alteran la integridad de las palabras, pues generalmente los estudiantes escriben como mismo hablan.

Miyares y Ruiz (2017, p. 17) expresan su coincidencia al respecto. Estiman que “la pronunciación es uno de los aspectos del idioma que más puede deformarse si no se le presta atención”. Por tanto, resulta necesario lograr “el rigor y la exactitud en la expresión, sustentadas en el trabajo con el vocabulario técnico, el uso sistemático de diccionarios y la consulta de variadas fuentes de información que contribuyen a la ampliación del repertorio léxico del alumno” (Peraza, León y Gradaille, 2017, p. 15).

También se considera de extraordinaria importancia en la enseñanza de la ortografía el trabajo con la morfosintaxis. Según Cassany (1998, p. 360), “su dominio significa mucho más que conocer las formas de las palabras y cómo se combinan: significa saber aprovechar estos conocimientos para comprender y expresarse mejor, tanto en forma oral como escrita”.

La morfosintaxis está formada por dos niveles integrados de la lengua: el morfológico y el sintáctico. La morfología se encarga del estudio lingüístico de la palabra, es decir, la forma en que una palabra se construye. “Una descripción de la morfología de una lengua presenta información sobre los morfemas (cuáles son raíces, cuáles son afijos) y las maneras en que se combinan para formar palabras” (Arias Castaño, 2010, p. 13). Por tanto, la morfología tiene que ver con la combinación de morfemas para formar palabras.

Por su parte la sintaxis aborda “el análisis de la función sintagmática de los signos lingüísticos en la estructuración de los enunciados oracionales” (Calderín, 2014, p. 59), es decir, la combinación de palabras para formar frases y oraciones, donde se debe tener en cuenta la relación entre las palabras, así como su organización y orden en la oración. Ello implica, a criterio de la investigadora, que el docente sea fiel conocedor de las clases de palabras para lograr que sus estudiantes puedan combinarlas de forma eficiente, fundamentalmente, en las actividades escritas que realizan.

De acuerdo con Toledo (2007) desde el punto de vista morfológico se deben dominar las normas de género para el empleo de sustantivos, adjetivos y pronombres; las normas de número; las normas para el uso del artículo; del adjetivo; para el uso de pronombres y de las formas verbales. Desde el punto de vista sintáctico se precisa conocer las normas para el uso del gerundio, para el uso de la concordancia entre las diferentes partes de la oración, los casos especiales de concordancia que tienden a confundir a los hablantes, así como las reglas que norman el uso de preposiciones y los vicios de construcción como los solecismos.

Por tanto, el docente debe lograr que la morfosintaxis sea un elemento importante a considerar por los estudiantes a la hora de escribir, lo que implica educarlos en cuidar de la concordancia de género y número entre artículo, sustantivo, adjetivo y de número y persona entre sustantivo y verbo, el uso de pronombres o su supresión en caso de ser necesario, evitar el empleo de expresiones ambiguas que puedan aportar diferentes significaciones, la interpretación de los elementos, aun los inaudibles. Ello

facilita que el texto que se redacte no carezca de sentido ni contenga errores ortográficos.

Otro elemento de singular importancia que se debe tener en cuenta en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario a juicio de la investigadora lo constituye la relación semántica de las palabras, o sea las relaciones de significado que entre ellas pueden existir, pues estas no se presentan de forma aislada en la lengua sino que se relacionan entre sí atendiendo a distintos criterios. Algunas de estas relaciones, específicamente léxicas, que el docente debe dominar son la polisemia, la homonimia, la hiponimia, la homofonía, la sinonimia, y la antonimia (Domínguez, 2007, p. 42).

En este sentido coinciden Sálamo y Addine (2004) quienes consideran efectivo en el trabajo con el vocabulario la sustitución de palabras por sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos, la búsqueda de palabras compuestas y derivadas, la formación de familias de palabras, la búsqueda de polisemia y la determinación de asociaciones en las palabras, como parte de los ejercicios que se pueden realizar desde las diferentes asignaturas de manera integradora. Esta manera de concebir el trabajo con la significación de las palabras será tomada en cuenta en la concepción de la propuesta para dar solución al problema investigado.

En lo referido al uso de sinónimos y antónimos la investigadora considera la necesidad de potenciar su uso porque propician que al hablar y escribir el estudiante pueda utilizarlas inteligentemente en su discurso, para evitar, entre otros fenómenos, repeticiones innecesarias que le resten calidad a lo expresado. También estima que se debe ampliar el uso de la homofonía por ser una de las relaciones más complejas y que más errores genera, porque son palabras que reúnen las mismas cualidades fónicas, pero se escriben de manera diferente, lo que puede provocar confusión al expresarlas por escrito.

En resumen, tener en cuenta los elementos abordados en este epígrafe contribuye a que la enseñanza de la ortografía sea más efectiva. Su tratamiento debe ocupar un lugar central en el ámbito docente y ser objeto de atención desde todas las asignaturas del currículo, para lograr formar un profesional con habilidades comunicativas tal y como lo exige su modelo de formación.

Conclusiones del capítulo

El estudio realizado sobre el objeto y campo de la investigación permitió conocer las características de la preparación del docente antes y después del triunfo de la Revolución, donde se convierte en tarea de primer orden, unida a la política de

perfeccionamiento continuo de los planes de estudio sobre todo en la educación superior como parte del cumplimiento de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. En este sentido, el trabajo metodológico se ha convertido en una prioridad por constituir una de las principales vías para la preparación de los docentes.

La interdisciplinariedad es uno de los problemas más complejos y actuales de la pedagogía, por lo que debe constituir uno de los principios rectores para el diseño y desarrollo de los currículos al conferirle estructura en razón de la integración y la articulación de los diferentes saberes de la ciencia, con el objetivo de formar el individuo que la sociedad actual necesita. En este sentido, el trabajo con los nodos de articulación para la resolución de problemas resulta una vía muy eficaz para su aplicación en la práctica educativa.

La enseñanza de la ortografía debe ser atendida desde todas las asignaturas del currículo, por lo que el docente de la educación superior debe dominar además los elementos esenciales de su tratamiento metodológico. No obstante, el estudio realizado permitió constatar un vacío en la literatura científica consultada dado por la inexistencia de orientaciones o procedimientos metodológicos que guíen al docente universitario en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

CAPÍTULO 2. PROCESO INVESTIGATIVO SEGUIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

CAPÍTULO 2. PROCESO INVESTIGATIVO SEGUIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

En este capítulo se describe el enfoque metodológico y el diseño de la investigación que posibilitó la construcción de la estrategia metodológica que prepara al docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Se describen las acciones realizadas en los tres primeros ciclos del proceso investigativo. También se precisan los logros, insatisfacciones y aportes esenciales de cada ciclo al referido resultado.

2.1 Enfoque metodológico y diseño de la investigación

La presente investigación asume el enfoque metodológico cualitativo, pues:

[...] se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto [...] busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 364).

El proceso investigativo se planeó según la lógica de la investigación-acción (I-A) asumido por Abero et al. (2015, p. 138) como la “forma de indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales para mejorar sus propias prácticas, o sea, un proceso de cambio social emprendido colectivamente”.

Se señala como origen de la investigación-acción, el trabajo de Kurt Lewin (1890-1947) (citado en Rodríguez, Gil y García, 2008, p. 52) en el período posterior inmediato a la Segunda Guerra Mundial, quien identificó cuatro fases en su aplicación: planificar, actuar, observar y reflexionar; y la imaginó basada en los principios de igualdad y

cooperación. A partir de entonces, este método ha sido empleado y a la vez enriquecido por numerosos autores quienes han realizado sus interpretaciones al respecto.

En este sentido se destacan Kemmis (1988, p. 42), quien la concibe como “una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas”. Por su parte Elliot (1991) la entiende como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”. Para León y Montero (2002) representa “el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos en espiral, se investiga al mismo tiempo que se interviene”. Por su parte Sandín señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Citado en Hernández Sampieri et al., 2010, p. 509).

Según esta misma fuente este tipo de investigación presenta características muy particulares, pues construye el conocimiento por medio de la práctica; envuelve la transformación y mejora de una realidad, de hecho, se construye desde esta; parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno; implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades y en la implementación de los resultados del estudio.

Se selecciona el diseño participativo porque involucra a los miembros del grupo en todo el proceso del estudio desde el planteamiento del problema hasta la construcción final de la estrategia metodológica como resultado, considerándolos como coinvestigadores. Resalta la colaboración equitativa de todo el grupo, se enfoca en cambios para mejorar, en este caso, la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía en la carrera y emancipa a los participantes y al investigador (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 510).

Los autores mencionados coinciden en que este tipo de investigación se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos y describen múltiples pasos en número, complejidad y términos. A partir de criterios planteados por Carr y Kemmis (1988) se asumió en cada ciclo los pasos siguientes:

- Planificar: se proyectan las acciones para alcanzar el objetivo previsto.
- Aplicar: se ejecutan las acciones planificadas, se realizan las modificaciones en casos necesarios y se valoran los resultados que se alcanzan.

- Observar: permite llegar al diagnóstico y al reconocimiento de la situación inicial del área definida como problema. Contribuye a agrupar, disponer, relacionar los datos de acuerdo con el objetivo de la investigación, es decir, a preparar la información para proceder a su análisis e interpretación.

- Reflexionar: propicia la deliberación colectiva en torno a los efectos como base para una nueva planificación, a partir del análisis crítico de los procesos, problemas y restricciones que se manifestaron, lo cual contribuyó a la valoración de la acción desde lo previsto y deseable y las sugerencias de un nuevo plan. Se identifican los logros e insatisfacciones del ciclo, así como los aportes de este a la construcción de la estrategia.

Estos pasos constituyen una unidad dialéctica, aunque para su estudio es pertinente separarlos, pues contribuyen a organizar toda la información que se genera en el proceso investigativo, delimitando el orden lógico de las acciones que surgen y que permiten preparar al docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Por su carácter vivencial no resultan pautas rígidas, ya que pueden adecuarse a las características y necesidades del contexto para alcanzar las metas propuestas, e incluso rediseñarse. En correspondencia, el proceso investigativo se organizó en cuatro ciclos que, considerando los pasos asumidos, posibilitaron la construcción de la estrategia metodológica.

2.2 Diagnóstico del colectivo de investigación-acción participativa: primer ciclo del proceso investigativo

Planificación: En el primer ciclo del proceso investigativo se realizó el diagnóstico del problema objeto de análisis. Para precisar los elementos a tener en cuenta para ello se convoca al grupo de I-AP a una sesión de trabajo para proyectar las direcciones del diagnóstico de la preparación de los docentes para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario y se planificó de forma colectiva un cronograma (Anexo 1).

En esta sesión de trabajo se reflexionó sobre la necesidad de estudiar algunos documentos normativos de la carrera para determinar las exigencias y prioridades otorgadas a esta problemática, las regularidades en el trabajo con la lengua materna y el trabajo interdisciplinario, así como el diagnóstico de sus potencialidades y necesidades para ofrecer tratamiento a la enseñanza de la ortografía.

En consecuencia con lo anterior el grupo de I-AP precisó en colectivo los métodos y técnicas a utilizar y se elaboraron entre todos los integrantes, quienes formaron grupos

de trabajo, los instrumentos siguientes: guía para el análisis de contenido a documentos normativos de la carrera (Plan de estudio, Estrategia curricular de lengua materna y planes de trabajo metodológico), guía de entrevista en profundidad, guía de análisis del producto de la actividad del docente y los guiones de los grupos de discusión.

Luego de diseñados y aprobados por el colectivo los instrumentos para el diagnóstico, el grupo de investigación decide realizar otra sesión de trabajo para su aplicación. En esta ocasión la investigadora dividió al grupo de I-AP en cuatro grupos de trabajo, donde cada uno analizaría un documento luego de proporcionarles toda la documentación necesaria para ello. Además, los participantes consideraron que serían determinadas, a partir de la triangulación de datos, las principales regularidades derivadas de este estudio. A continuación se describen los principales resultados.

Aplicación y observación: Con el propósito de constatar las regularidades en el trabajo con la lengua materna y el trabajo interdisciplinario, se aplicó una guía de análisis de contenido a algunos documentos normativos de la carrera como el Plan de estudios D, la Estrategia de lengua materna y sus planes de trabajo metodológico, donde los informantes clave actuaron como “porteros” y colaboraron en la elaboración de las principales inferencias.

En el análisis de contenido al Plan de estudio D (Anexo 2) los participantes consideraron que en el Modelo del profesional aparece expresado como objetivo lo relacionado con el dominio de la lengua materna, en particular de la ortografía, y constituye objetivo en todos los años de la carrera. Además, consta como aspiración entre las cualidades a formar el ejemplo personal en el uso y dominio de la lengua materna, en su presencia personal y actuación sistemática, tanto en la institución educativa como en la comunidad.

En los programas de disciplinas de la carrera, para las modalidades de curso diurno (CD) y curso por encuentros (CE), los participantes consideran que no en todos se aprecian objetivos relacionados con la ortografía, tal es el caso de las disciplinas Educación artística, Preparación para la defensa, Lengua inglesa, Historia de Cuba e Informática. En la Disciplina principal integradora: Práctica laboral investigativa se concibe como un valor a formar el ejemplo personal en el uso y dominio de la lengua materna.

En la disciplina Formación pedagógica general se atiende como un problema profesional y se tiene en cuenta en las indicaciones metodológicas de esta. En la de

Marxismo-leninismo se considera en la fundamentación del programa, donde se expresa la importancia de la utilización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que refuerza el trabajo con la lengua materna, y se hace referencia a ello en las indicaciones metodológicas. Los investigadores destacaron que solo consta como contenido de estudio en aquellas asignaturas propias de la especialidad como las relacionadas con la disciplina Estudios lingüísticos, donde se le otorga especial atención al trabajo con la ortografía.

En el análisis realizado a los planes del proceso docente se pudo constatar que los estudiantes reciben, durante su carrera, asignaturas que les ofrecen tratamiento específico a contenidos ortográficos como son: Práctica integral de la Lengua Española, Fonética y fonología españolas y Gramática en todas las modalidades que contempla el plan de estudio.

Según el programa de la disciplina Estudios lingüísticos, algunos de los contenidos específicos que reciben los estudiantes en estas asignaturas están relacionados con los vicios de construcción: su reconocimiento y corrección. Importancia de las normas gramaticales, caligráficas, ortográficas y textuales en la construcción de textos escritos, la acentuación, el uso de la mayúscula y los signos de puntuación, las inadecuaciones fónico-grafemáticas, la sílaba y el texto.

A criterios del colectivo de I-AP la atención a la lengua materna y en particular a la ortografía en el Modelo del profesional constituye un objetivo esencial, dado por el encargo social respecto al profesional que se aspira formar. Sin embargo, consideran que no constituye prioridad para todas las disciplinas de la carrera.

La Estrategia curricular de lengua materna de la carrera también fue sometida al análisis de contenido por el grupo de investigación, para constatar sus potencialidades y limitaciones relacionadas con el tratamiento de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Para ello se consideraron las habilidades comunes en todos los años, los principales objetivos e indicaciones metodológicas que se ofrecen.

Este análisis arrojó que entre las habilidades comunes, en todos los años, está el uso de diferentes tipos de diccionarios. Sobre los principales objetivos relacionados con la ortografía se precisó que no todas las disciplinas y asignaturas contienen objetivos que exijan el uso correcto de la ortografía. Además, la mayoría de ellos responden a aquellas asignaturas propias de la especialidad. La estrategia curricular aunque ofrece los objetivos relacionados con la lengua materna y los contenidos de la gran mayoría de las asignaturas para favorecerla, tiene como limitación que no brinda indicaciones

metodológicas dirigidas al enfoque interdisciplinario que debe prevalecer en la enseñanza de la ortografía, por lo que no satisface completamente las aspiraciones en este sentido.

Para el análisis de contenido de los planes de trabajo metodológico de la carrera partir del curso 2010-2011 hasta el curso 2015-2016, el grupo de investigación determina que para ello se deben considerar los componentes de la lengua materna a los que se les ha ofrecido tratamiento específico y los contenidos más atendidos relacionados con la ortografía y su enfoque interdisciplinario. Después de analizados los referidos documentos, se reflexionó en torno a su contenido.

Hubo consenso entre los participantes en que la lengua materna ha sido atendida, a partir de su implementación como estrategia curricular, desde los planes de trabajo metodológico en solo dos cursos, pero de manera muy general: en el primero haciendo énfasis en la utilización de diversos procedimientos que contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas desde las diferentes áreas del currículo y en el segundo en el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una concepción interdisciplinaria en función del dominio de la lengua materna, pero no se han concretado acciones para el trabajo con la ortografía en la carrera.

El grupo de investigación pudo apreciar que la atención a la lengua materna, con énfasis en la ortografía, no ha sido sistemática por parte de la dirección de la carrera y sus miembros, a pesar de constituir una prioridad para el futuro egresado. Sin embargo, en la discusión colectiva de estos documentos, los participantes coincidieron en que se evidencia un amplio trabajo metodológico realizado en cuanto al establecimiento de las relaciones interdisciplinarias, pues consta como línea permanente en los documentos analizados y trabajado desde las diferentes disciplinas, con énfasis en Didáctica de la enseñanza primaria que agrupa las didácticas particulares, donde se abordó, entre otros muchos aspectos la concepción de la tarea docente y el estudio independiente para la solución de los problemas profesionales que enfrenta la carrera, fundamentalmente a partir de talleres metodológicos.

También se consideró en el diagnóstico el análisis del producto de la actividad del docente realizado por el grupo de I-AP, que consistió en la autorrevisión de sus planes de clases, para constatar la planificación que realizan en el referido documento, de la enseñanza de la ortografía desde las asignaturas que imparten, donde se acordó tener en cuenta los indicadores del Anexo 3. En este sentido el grupo asumió que, generalmente, no se planifican actividades relacionadas con la ortografía; solo un

docente planificó un dictado explicativo, que se realizó atendiendo al diagnóstico de los estudiantes. Coincidieron en que es una práctica el uso del diccionario como medio de enseñanza en todas las clases. Reflexionaron en que planificaban algunas actividades diferenciadas sobre el contenido de la asignatura, no así para las dificultades ortográficas que presentaban los estudiantes.

A medida que avanzaban en el análisis de sus planes de clases llegaron a la conclusión de que, generalmente, no utilizan el análisis, la comprensión y la producción textual en función de la ortografía, a pesar de que en todas las clases trabajan con textos y los estudiantes producen textos escritos. También apreciaron que en los estudios independientes son escasas las actividades que orientan el estudio sobre alguna peculiaridad ortográfica por diferentes fuentes y el trabajo con ejercicios propios del tema no se realiza con sistematicidad. Sobre los parámetros de la evaluación, consideraron que los aspectos relacionados con la lengua materna que más evaluaban estaban relacionados con el establecimiento de adecuadas relaciones de comunicación y la correcta expresión.

Los criterios anteriores condujeron a los participantes a reflexionar sobre la necesidad de prepararse para la enseñanza de la ortografía, de dominar los principales métodos y procedimientos para ello, así como la importancia de usar medios de enseñanza que propicien la adquisición de esta destreza a los estudiantes. De igual manera se refirieron a la necesidad de dar atención a las carencias que en este sentido se puedan presentar en la práctica cotidiana.

Con el fin de constatar la preparación, experiencias y opiniones sobre la enseñanza de la ortografía y la atención que le ofrecen se realiza una entrevista en profundidad semiestructurada a los profesores participantes, que conforman el colectivo de I-AP. Este tipo de entrevista, según Berenguera *et al.* (2014), permite obtener el relato de los participantes desde sus deseos, prioridades o necesidades mediante un estilo informal, guiado por temas amplios y preguntas que surgen en la relación entre entrevistador (investigadora) y entrevistados.

El guion diseñado (Anexo 4) contiene las preguntas realizadas a partir del objetivo de la investigación. La entrevista en profundidad transitó por las siguientes fases: introducción, debate a fondo y clausura. En la introducción, transcurrió la presentación, el saludo a los entrevistados, el agradecimiento por la participación, la declaración de los objetivos de la entrevista y de los temas a conversar.

El debate a fondo fue guiado mediante preguntas iniciales y preguntas temáticas. En la clausura, tras el resumen, se informó qué se haría con los resultados y se agradeció nuevamente la participación. Concluida la entrevista, esta fue estudiada por los informantes clave con detenimiento a través de la codificación de la información para su análisis. A continuación se relacionan los principales criterios emanados de la misma.

Con respecto a la importancia que le conceden al uso adecuado de la lengua materna, en particular a la ortografía en la formación del futuro profesional de la educación hubo coincidencia de criterios, pues todos los docentes implicados consideran que deben ser modelos lingüísticos por la tarea que realizan en la sociedad, que ello implica saber comunicarse adecuadamente tanto en forma oral como escrita y que la ortografía es esencial porque denota el nivel cultural de las personas. Asimismo, plantean que el maestro debe de ahondar en el lenguaje, por constituir un medio muy valioso en la difícil tarea de educar a las nuevas generaciones.

Sobre cómo atenderían desde sus asignaturas las dificultades ortográficas de sus estudiantes, los docentes expresaron lo importante que resulta en este empeño ofrecer seguimiento al trabajo con el vocabulario básico de la asignatura y la necesidad de crear el hábito del trabajo con el diccionario en todas las clases, así como propiciar en los alumnos la confianza para hacer preguntas relacionadas con la ortografía. Todos coincidieron en la importancia de señalar siempre en las preguntas escritas los errores ortográficos y de redacción para que los estudiantes tengan una visión del dominio que poseen en este particular y de analizarlas en colectivo. De igual manera expresaron la necesidad de utilizar variados procedimientos en las clases para el trabajo con palabras sujetas o no a reglas.

En cuanto a la utilización de vías, métodos o procedimientos para enseñar ortografía, solo dos docentes expresaron respuestas afirmativas. Explicaron que el uso del dictado en la clase favorece la atención a la ortografía, sin dejar de atender los objetivos de sus asignaturas. Plantearon además que en este sentido la utilización del diccionario es muy eficaz porque ayuda a fijar la memoria gráfica de las palabras.

Dos plantean que en sus clases de Lengua Española es imposible dejar de atender la ortografía de los estudiantes, por ser esta la asignatura que fortalece el trabajo con la lengua materna, donde juega un papel importante el diagnóstico de los estudiantes. Explicitan que se valen de diversos métodos para su enseñanza, que aborda Balmaseda Neyra en su libro *Enseñar y aprender ortografía*, así como de los diferentes

tipos de dictado que sugiere Georgina Arias y un colectivo de autores en su libro *Ortografía: selección de materiales para la enseñanza primaria*. Coinciden en señalar la necesidad de utilizar el enfoque comunicativo que permite integrar los diferentes componentes en función del aprendizaje ortográfico. También se valen para este empeño de la evaluación por su papel en la formación del hábito de escribir correctamente.

Otros hicieron alusión a la importancia de que, en las evaluaciones escritas, se señalen los errores que cometen los estudiantes y se realice el descuento ortográfico por la norma vigente para ello, desde el 2016. Expresaron la necesidad de realizar el trabajo correctivo con los estudiantes, y que no se limite solo a escribirlas nuevamente en la libreta de notas, sino a buscar su significado y hacer algunos ejercicios sencillos con estas palabras para que su tratamiento sea efectivo.

El resto expone criterios muy divergentes: “[...] la atención a la ortografía depende del tipo de clase que corresponda”; “[...] en las clases de las didácticas particulares resulta muy difícil atender la ortografía según el diagnóstico”; “[...] es una cuestión que depende del esfuerzo que sea capaz de realizar el estudiante”; “[...] resulta difícil convertir una clase de otra materia en una clase de ortografía”; “[...] se debe incluir en todos los años una asignatura que se encargue de solucionar las dificultades ortográficas de los estudiantes”.

El colectivo de investigación opina que para solucionar un problema que se manifiesta en todas las asignaturas, es necesario que todos y cada uno de ellos sean conocedores de los detalles de las dificultades, para que se puedan tomar las medidas pertinentes y establecer una estrategia de trabajo que conlleve a su solución. La mayoría consideró que lo anterior puede requerir de la preparación de los docentes por la vía metodológica para enfrentar la tarea, teniendo en cuenta que en ocasiones la complejidad del contenido no permite que la atención a la ortografía en las clases sea la ideal.

Al abordar los elementos a tener en cuenta en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, la mayoría de los docentes del grupo de I-AP plantean que en primer lugar el diagnóstico de lengua materna del grupo de estudiantes es imprescindible, porque este recoge las dificultades que en este sentido se presentan, así como sus potencialidades que deben ser utilizadas también en la solución de la problemática. Otros plantean que se debe potenciar el trabajo con los diccionarios tanto en formato duro, como digitales, para que el estudiante pueda, incluso desde su

móvil, acceder a ellos. Igualmente se deben orientar actividades, ejercicios, bibliografía de consulta para que el estudiante estudie, se entrene y aprenda ortografía como parte del estudio independiente.

Algunos expresaron que se deberían seleccionar las palabras a trabajar por temas según las dificultades del diagnóstico, y prestarles atención durante la clase, emplearlas quizás en las actividades que se realizan como parte de las clases prácticas, talleres u otra forma de docencia. También hacen referencia a la importancia de tener en cuenta en las evaluaciones la resolución que norma el descuento ortográfico en cada año académico. Resaltaron la importancia de garantizar que lo anterior sea conocido por los estudiantes, por la incidencia que tiene en su rendimiento académico.

En lo referido a la aplicación de esta práctica por los docentes de la carrera algunos de ellos expresaron que nunca han estado en colectivos de trabajo donde se les den herramientas para atender las dificultades ortográficas de sus estudiantes. Opinaron que aunque parezca difícil es una práctica necesaria para contribuir a que estos se conviertan en modelos lingüísticos tal como lo exige la sociedad.

Consideraron que es una práctica que se debe generalizar para resolver los problemas que en este sentido se presentan y que para ello hay que aprovechar más las potencialidades que brinda el contenido de las clases para contribuir a que sus alumnos escriban sin errores ortográficos, pues constituye una prioridad desde el modelo del profesional. Además, asumen que generalmente la ortografía no consta dentro de los parámetros para la evaluación en las actividades que realizan y que las estrategias de trabajo que diseñan en aras de atender las dificultades ortográficas son insuficientes y se limitan al estudio por diferentes fuentes.

Igualmente prevaleció el criterio de que como docentes universitarios deben saber ofrecerles atención a cualquiera de las limitaciones que puedan presentar los maestros en formación, incluyendo a las relacionadas con el uso de la lengua materna por ser la herramienta principal en el proceso de transmisión de conocimientos.

Como se puede apreciar en las reflexiones anteriores los docentes no reconocen la importancia del trabajo con la etimología para el esclarecimiento del origen o procedencia de las palabras y con ella su ortografía. Tampoco se refieren al uso de las relaciones semánticas, específicamente léxicas que pueden existir entre las palabras, dadas fundamentalmente por el uso de sinónimos, antónimos, parónimos, homófonos que enriquecen el léxico de los estudiantes. Tampoco se valoró tener en cuenta la

concordancia entre las estructuras gramaticales que componen la oración a la hora de que los estudiantes se expresen por escrito.

El análisis de los criterios anteriores corroboró la importancia que los docentes le confieren al dominio cabal de la lengua materna, específicamente de la ortografía para el futuro profesional, así como la falta de elementos en la preparación del grupo de I-AP para enfrentar este reto en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Una vez más quedó al descubierto que la atención que le ofrecen los docentes implicados en el estudio a la ortografía desde sus asignaturas no es suficiente, pues generalmente no utilizan métodos, vías y medios variados para la erradicación de las insuficiencias que se presentan respecto a este componente.

Analizado de conjunto con el grupo de investigación los resultados de los instrumentos aplicados, se procedió a la triangulación de la información con el objetivo de identificar las regularidades que presenta la enseñanza de la ortografía. La triangulación, según Berardi (2015, p. 170), establece diferentes posibilidades para el análisis y respalda la validez de la investigación. En este caso permitió encontrar los aspectos coincidentes y divergentes para que fueran identificadas por el grupo las siguientes regularidades (potencialidades y limitaciones) en cuanto a su preparación para la solución al problema objeto de estudio:

Potencialidades:

- La atención a la lengua materna y en particular a la ortografía en el Modelo del profesional constituye un objetivo esencial.
- La Estrategia curricular de lengua materna ofrece los objetivos relacionados con la lengua materna y los contenidos de cada asignatura para favorecerla.
- Se evidencia un amplio trabajo metodológico realizado en cuanto al establecimiento de las relaciones interdisciplinarias, pues consta como línea permanente en los planes de trabajo metodológico analizados y trabajado desde las diferentes disciplinas.
- La mayoría de los docentes implicados en el estudio reconocen la necesidad e importancia de atender y solucionar las limitaciones ortográficas en la formación del futuro profesional de la Educación Primaria.

Limitaciones

- El trabajo con la lengua materna, en particular la ortografía, no constituye prioridad para todas las disciplinas y asignaturas de la carrera.

-La Estrategia curricular de lengua materna tiene como limitación que no brinda indicaciones metodológicas para su implementación, en particular, para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

-En el trabajo metodológico realizado por la carrera la atención a la lengua materna, con énfasis en la ortografía no ha sido sistemático.

- Los docentes reconocen que la preparación que poseen para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario es muy limitada por el insuficiente empleo de métodos, procedimientos y medios de enseñanza y en otras ocasiones por el desconocimiento y la disposición de enfrentar la tarea.

Se llegó a la asimilación de que las regularidades constatadas dificultan las aspiraciones en la educación integral del estudiante, pero que la mayoría de ellas servirán como punto de partida para solucionar las limitaciones detectadas. Por tanto, se requiere de acciones que transformen la situación existente. Los participantes consideraron que se debía utilizar el trabajo metodológico como vía fundamental para elevar el nivel de preparación del colectivo de carrera para la enfrentar la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Reflexión final del ciclo:

La reflexión final sobre los resultados del diagnóstico se concretó en una reunión con el colectivo de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en el mes de septiembre de 2016, donde se analizaron y debatieron los problemas identificados y se valoraron los resultados alcanzados una vez concluidas las acciones planificadas para el primer ciclo. Se precisaron los logros e insatisfacciones y se identificaron los aportes a la construcción de la estrategia metodológica.

Al valorar las causas que condujeron a estos resultados se registraron expresiones como “[...] este tema ha sido escasamente tratado como parte del trabajo metodológico que se realiza en la carrera”, “[...] el colectivo pedagógico no tiene la suficiente preparación para enfrentar como se debe la enseñanza de la ortografía”, “[...] existe desconocimiento de la manera en que se pueden aplicar los métodos para la enseñanza de la ortografía en otras asignaturas que no pertenecen al área de lengua”, “[...] los resultados presentados evidencian la pertinencia del estudio y la necesidad de implicarnos en el mismo”.

Al valorar nuevamente el grupo de investigación el resultado del diagnóstico, se acordó por parte de los participantes que los instrumentos elaborados son los que serán tenidos en cuenta para realizar el diagnóstico de las necesidades de preparación del

colectivo en la etapa correspondiente. Además, hubo consenso en la necesidad de prepararse por la vía del trabajo metodológico, para a partir de la implementación de sus diferentes tipos y formas, lograr que el grupo de I-AP adquiriera las herramientas necesarias para la atención a la problemática.

Logros del ciclo:

- Fueron precisadas mediante los procesos de diagnóstico y autodiagnóstico las potencialidades y necesidades de los docentes implicados en este estudio para enfrentar desde sus asignaturas la enseñanza de la ortografía.
- Se definieron las limitaciones presentes en los documentos de la carrera analizados.
- La asunción por parte del colectivo de I-AP de la pertinencia de este estudio y la necesidad de implicarse en el mismo.
- La motivación, aceptación y disposición del colectivo de la carrera para participar en las acciones investigativas y en la construcción colectiva de un resultado que permita su preparación para dirigir la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Insatisfacciones del ciclo:

- La verificación, por parte del colectivo, del escaso conocimiento que poseen acerca de las bases teóricas y el tratamiento metodológico de la ortografía.
- La no identificación de la necesidad de la enseñanza de la ortografía desde las diferentes asignaturas del currículo por algunos docentes del colectivo de I-AP.

Aportes esenciales del ciclo para la construcción de la estrategia:

- Identificación de las direcciones del diagnóstico de la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía y la elaboración de los instrumentos a utilizar en la etapa de diagnóstico para determinar su estado actual.
- La determinación del trabajo metodológico como vía fundamental para la preparación del colectivo de I-AP.

2.2.1 Preparación del grupo de I-AP: segundo ciclo del proceso investigativo

Planificación. El espacio de la preparación de la carrera en octubre de 2016 propició la reunión de la investigadora con los integrantes del grupo de I-AP que constituyó el punto de partida para la planificación de las acciones a realizar (Anexo 5). Luego de reflexionar sobre las diferentes formas y tipos de trabajo metodológico contenidas en la resolución que lo norma, y que mantienen su vigencia en la Resolución 2/2018, se plantean las interrogantes siguientes: ¿qué formas y tipos de trabajo metodológico pueden contribuir a la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía?

¿Qué temas se pudieran tratar en correspondencia con las dificultades existentes?

¿Qué espacio se podría utilizar para la preparación del colectivo de carrera?

El análisis participativo condujo al colectivo a asumir las dos formas de trabajo metodológico: el trabajo docente-metodológico y el trabajo científico-metodológico. Como formas del trabajo docente-metodológico se determinó y aprobó por los participantes la reunión docente-metodológica, la clase metodológica (instructiva y demostrativa). Como forma de trabajo científico-metodológico se propuso el taller científico-metodológico para la culminación de las acciones de preparación.

En relación con los temas a tratar en estas actividades, el grupo de investigación estableció el contenido que se abordaría en cada una. Para la reunión docente-metodológica propusieron tratar los elementos esenciales el tratamiento metodológico de la ortografía y de la interdisciplinariedad, para construir un modo de actuación profesional coherente en la enseñanza de la ortografía. Para la clase metodológica instructiva se acordó la orientación de cómo enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario a partir de la planificación de este trabajo, desde un sistema de clases o una clase cualquiera del plan de estudio y en la demostrativa la orientación de cómo enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario se realizará mediante el desarrollo de buena clase, preferiblemente con estudiantes, donde se demuestre cómo utilizar dichos nodos. Asimismo, se designaron a los docentes con más experiencia y maestría pedagógica para dirigir estas actividades.

En cuanto al espacio que se utilizaría para dicha preparación fue propuesto por el propio grupo la inserción de las acciones de preparación en el plan de trabajo metodológico de la carrera. Igualmente, el colectivo consideró la necesidad de su autopreparación como premisa fundamental para que el trabajo metodológico resulte efectivo. En relación con lo anterior el colectivo acordó que para la primera actividad que se planificó, debían de autoprepararse muy bien en elementos relacionados con los métodos, procedimientos y medios más utilizados para la enseñanza de la ortografía, el papel que le corresponde al diagnóstico y a la evaluación, así como en las diferentes formas para lograr la interdisciplinariedad, por lo que se les facilitó bibliografía para profundizar en dichos elementos.

Aplicación y observación: La primera acción que se aplicó fue la reunión docente-metodológica, que llevó por título “La enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Aspectos a tener en cuenta para su implementación”. Esta actividad tuvo como objetivo analizar, reflexionar y tomar acuerdos acerca de los elementos a

considerar para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario, la misma fue impartida en el mes de diciembre de 2016, por la investigadora, por ser la docente que ahonda en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía y que dedica su actividad científica a su perfeccionamiento en la carrera.

En esta actividad se controló la autopreparación orientada a partir de una lluvia de ideas donde los docentes aportaron información relacionada con los elementos que debe conocer el docente sobre el tratamiento metodológico de la ortografía: los principales métodos, procedimientos, medios de enseñanza, cómo evaluar la ortografía de los estudiantes, qué elementos debe tener en cuenta para ello, la importancia del diagnóstico en este empeño, qué diagnosticar y cómo hacerlo, bajo qué condiciones, cómo tabular sus resultados, cómo emplearlo en función de resolver tales limitaciones. Igualmente se abordó la importancia del trabajo con la fonética de las palabras y su atención desde la clase, la importancia del trabajo con la etimología en aras de esclarecer el origen o procedencia de las palabras y con ella su ortografía, la necesidad de trabajar la relación semántica, específicamente léxica, que puede existir entre las palabras, así como las relaciones de coherencia entre las diferentes partes de la oración y el uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de las normas.

Se insistió en la bibliografía básica que deben consultar relacionada con los elementos anteriores y en la necesidad de que este trabajo sea planificado entre todos los docentes previamente para obtener mejores resultados, lo que implica la utilización del enfoque interdisciplinario, razón por la cual también fueron tratados contenidos relacionados con la interdisciplinariedad y las diferentes formas para lograrla, con el propósito de seleccionar la vía para este trabajo. Las reflexiones suscitadas por los participantes fueron las siguientes:

“Pienso que el primer elemento que debe tener en cuenta cada profesor es el diagnóstico de los estudiantes, porque todos debemos darle atención a las principales carencias que arroja este tipo de ejercicio en el año donde laboramos”, “[...] coincido con ese criterio porque no se puede enseñar ortografía sobre supuestas limitaciones. Es necesario conocer la situación real de cada estudiante y del grupo en general para poder solucionar sus dificultades”.

“También es importante conocer y aplicar bien los principales métodos, procedimientos y medios de enseñanza que favorecen la adquisición del conocimiento ortográfico, qué elementos se deben considerar para evaluarlo”, “[...] en mi opinión sería muy bueno

utilizar los diferentes tipos de dictado en nuestras clases, aunque exista una tendencia a no utilizarlos en este nivel de enseñanza. Necesitamos prepararnos para enseñar ortografía, aunque para ello tengamos que autoprepararnos, quizás recibir ayuda de los docentes más experimentados de la carrera”.

“Sería genial recibir el apoyo individualizado, que nos expliquen cómo utilizar por ejemplo el método viso-audio-gnósico-motor, la conversación reproductiva, sin tener que convertir la clase en una clase de ortografía”, “[...] hay que pensar en medios de enseñanza más atractivos y pertinentes, sin restarle importancia a los medios establecidos para ello. Quizás pudiéramos elaborar un medio de enseñanza que nos sirva a todos, algo así como un sitio web, un software de ortografía, para apoyar este trabajo en la carrera”.

“Teniendo en cuenta los demás elementos que se han abordado en esta actividad, resulta conveniente prestar especial atención a la pronunciación en este empeño. Tenemos estudiantes con características muy heterogéneas, que viven en municipios que históricamente han manifestado dislalias culturales como Trinidad; o en localidades como La Güira, perteneciente al municipio cabecera”, “[...] mi criterio es que se puede trabajar más con el significado de las palabras, no solo las que responden a una regla en particular, sino a las que pertenecen al vocabulario técnico de cada asignatura, para enriquecer el léxico de nuestros estudiantes”.

“Me parece muy bien utilizar en este empeño el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía, siempre que el contenido lo permita por la manera en que se puede vincular la comprensión, el análisis y la producción de textos; en este sentido muchos de nosotros, vamos a necesitar el asesoramiento individualizado de otros docentes con más experiencia en este trabajo”.

“Considero que se pudiera utilizar más en clases, además de todos los elementos que se han abordado, el trabajo con la etimología, con los sinónimos, antónimos, homófonos y hasta con las familias de palabras en ejercicios y actividades propias de nuestras asignaturas, pero, ¿cómo pudiéramos hacer todo eso?, ¿cómo se pudiera proceder para que todos aplicáramos en nuestras clases estos elementos, que considero que son muchos, pero que son necesarios?”, “[...] ¿no serán muchos los elementos que se deben tener en cuenta para enseñar ortografía desde las asignaturas? ¿Todos esos elementos se tendrán en cuenta en una misma clase, o en un sistema de clases?, ¿Cómo procederíamos todos para ello?”

Como se puede apreciar los docentes reconocieron, además, la importancia del trabajo con la etimología y la fonética para el trabajo con la ortografía, se refirieron al uso de las relaciones semánticas que pueden existir entre las palabras, al uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Solo los docentes que imparten lenguas se refirieron a la importancia de tener en cuenta las relaciones de concordancia entre las partes de la oración, no solo al expresarse en forma oral, sino a la hora de escribir, elementos que se trabajan en casi todas las asignaturas donde los estudiantes tienen que producir diferentes tipos de textos.

Con respecto a la vía que se utilizará para la concreción del enfoque interdisciplinario en la enseñanza de la ortografía, las reflexiones emanadas al respecto fueron las siguientes:

“Pienso que la ortografía está establecida como un eje transversal desde la propia Estrategia curricular de lengua materna, aunque en ella no se den indicaciones de cómo trabajarla”, “[...] es verdad que es un eje transversal porque atraviesa todo el currículo, pero estamos buscando otra vía que nos permita un trabajo más profundo, que pueda establecer pautas, trabajar con elementos de su tratamiento metodológico específico”.

“Nosotros estamos acostumbrados al trabajo con los nodos desde la disciplina Didáctica de la enseñanza primaria. Podríamos pensar en qué elementos pueden servirnos a todos como punto de convergencia en la enseñanza de la ortografía”, “[...] me parece muy bien y creo que todos de alguna manera hemos trabajado con los nodos de articulación interdisciplinaria en cursos anteriores, pero cuáles serían esos nodos, de dónde saldrán, qué disciplinas pueden aportar en este sentido”.

A pesar de que la discusión sobre el primer punto se tornó polémica, prevaleció la necesidad de los docentes de poder contar con el apoyo individualizado de los más expertos en la materia para poder llevar adelante la enseñanza de la ortografía. Asimismo, valoraron la posibilidad de diseñar un producto informático que apoye el trabajo ortográfico en la carrera. También se hizo latente la necesidad de determinar un modo de actuación profesional en la manera de proceder a la hora de aplicar los elementos tratados desde cualquier asignatura.

Con respecto al segundo punto también fue palpable la necesidad de autopreparación de los docentes para poder asumir los nodos a tener en cuenta para la enseñanza de la ortografía.

De esta actividad se derivaron como acuerdos:

1-Profundizar en el estudio de los elementos tratados que caracterizan el tratamiento metodológico de la ortografía según la bibliografía orientada para determinar categorías y subcategorías de análisis para el desarrollo de la investigación que se realiza.

2-Asumir como forma para lograr el enfoque interdisciplinario los nodos de articulación.

3-Brindar, por parte de los cuatro profesores con más experiencia en la carrera en la didáctica de la ortografía, apoyo individualizado a los demás docentes en el diseño de actividades para su enseñanza.

4-Programar sesiones de trabajo para:

-Diseñar un producto informático que apoye el trabajo ortográfico en la carrera.

-Elaborar procedimientos metodológicos que orienten al docente cómo enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario.

La realización de esta actividad sentó las bases para que el colectivo de investigación planificara nuevas acciones para poder cumplir con los acuerdos tomados, considerando la complejidad de los elementos tratados para la enseñanza de la ortografía, por lo que además se decidió seguir profundizando en ellos. Por tanto, propusieron concebir tres sesiones en profundidad. En la primera coincidieron en dedicarla a la determinación de categorías y subcategorías de análisis. La segunda para diseñar el producto informático y determinar los contenidos que serían asumidos como nodos de articulación y la tercera para elaborar recomendaciones metodológicas que orienten cómo utilizar en la práctica dichos nodos. Para ello acordaron tener en cuenta la autopreparación como elemento esencial y se orientó la guía del Anexo 6.

2.2.2 Determinación de categorías y subcategorías de análisis y de los nodos de articulación interdisciplinarios

Con el objetivo de determinar las categorías y subcategorías de análisis de manera que posibiliten evaluar el estado de la preparación de los docentes implicados en el estudio durante el transcurso de la investigación, así como determinar y fundamentar los nodos seleccionados para este trabajo se realizó la primera sesión en profundidad (Anexo 7).

Luego de reflexionar sobre por qué debe ser atendida la ortografía especialmente en la carrera, cómo podría lograrse y qué elementos resultarían pertinentes utilizar como punto de convergencia por todos, se les pide a los docentes que agrupen los elementos expresados. De este análisis colectivo se derivaron dos grupos. En uno se incluyó el diagnóstico, el uso de métodos y medios de tratamiento ortográfico y la

evaluación. En el otro los participantes determinaron que se debían incluir el tratamiento a la fonética, a la morfosintaxis, la etimología, la semántica y el empleo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En el análisis y debate del primer grupo de elementos, que a consideración del grupo serían las subcategorías de análisis, se reflexionó sobre la importancia de identificar los principales problemas ortográficos que presentan los estudiantes en torno a las diferentes reglas que deben dominar y el vocabulario básico de cada asignatura y trabajar la ortografía con carácter preventivo para obtener mejores resultados. En este sentido se encontró pertinente la subcategoría: diagnóstico ortográfico en el contexto de la asignatura de cada profesor.

En relación con la subcategoría “aplicación de los métodos fundamentales de tratamiento ortográfico” los participantes demostraron todavía tener limitados conocimientos sobre los principales métodos para la enseñanza de la ortografía, pero reconocen la importancia de su empleo desde todas las asignaturas del currículo y consideraron que para resolver los problemas ortográficos que presentan los estudiantes hay que dominar el cómo se enseña ortografía.

Se analizó lo importante que resulta en este trabajo el uso de medios de enseñanza como los diccionarios, el tarjetero, el prontuario, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), en particular el dominio de los diferentes comandos u opciones que tiene el Word para la corrección ortográfica como son: el corrector ortográfico y sintáctico, el trabajo con los sinónimos, el empleo de enciclopedias virtuales. A pesar de que algunos docentes aludieron a lo negativo que resulta la confianza ciega en dichos correctores, por sustituir la necesidad del conocimiento, se valoró de pertinente la subcategoría: Empleo de los medios de enseñanza, en especial de las TIC.

Varios docentes propusieron incorporar una subcategoría relacionada con la evaluación del componente ortográfico, según las normas vigentes en el Proyecto de Resolución 05/2016, por ser este un elemento esencial en su didáctica por su papel en la formación del hábito; el resto consideró pertinente su inclusión pues en la evaluación de todas las asignaturas hay que tener en cuenta lo establecido por el MES para evaluar este componente.

Los participantes determinaron que estas subcategorías podían ser agrupadas por la categoría de análisis 1 a la que denominaron “Dominio de los procedimientos didácticos

generales para la enseñanza de la ortografía”, por ser los elementos generales que caracterizan el tratamiento didáctico-metodológico de este componente.

En el análisis y debate de los elementos del segundo grupo que integrarían la categoría de análisis 2 a la que consideraron denominar “Dominio de procedimientos didácticos específicos, sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua”, se aceptaron las subcategorías propuestas y emergió una nueva, a la que nombraron: Trabajo en favor de la elevación de la conciencia ortográfica, sobre la base de considerar la buena ortografía como una manifestación esencial de la cultura personal y pedagógica. Esta propuesta fue fundamentada por el papel que juega el docente en la motivación del estudio y dominio de la ortografía para el desempeño de su profesión.

El resultado del proceso reflexivo permitió enriquecer las categorías y subcategorías de análisis, susceptibles de ser utilizadas en los diferentes momentos del proceso investigativo, las que fueron enunciadas de la forma siguiente:

Categoría de análisis 1: Dominio de los procedimientos didácticos generales para la enseñanza de la ortografía.

Subcategorías:

1.1 Diagnóstico ortográfico en el contexto de cada profesor, con énfasis en el vocabulario especializado y las reglas ortográficas, así como en las vías y formas de diagnosticar el problema.

1.2 Aplicación de los métodos fundamentales de tratamiento ortográfico.

1.3 Empleo de los medios de enseñanza, en especial de las TIC al servicio del aprendizaje ortográfico en el ámbito de cada asignatura.

1.4 Evaluación del componente ortográfico según las normas vigentes.

Categoría de análisis 2: Dominio de procedimientos didácticos específicos, sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua.

2.1 Tratamiento ortográfico desde la lengua oral, en particular los trastornos de pronunciación y pseudodislasias que afectan la ortografía.

2.2 Tratamiento de problemas ortográficos de carácter morfosintáctico, con énfasis en la concordancia entre las partes de la oración.

2.3 Tratamiento ortográfico del léxico especializado y general, tomando en cuenta la etimología y las relaciones de significado de las palabras.

2.4 Trabajo en favor de la elevación de la conciencia ortográfica, sobre la base de considerar la buena ortografía como una manifestación esencial de la cultura personal y pedagógica.

A partir de la definición de las categorías y subcategorías, se aplica la técnica "Tormenta de ideas" con el objetivo de determinar los nodos de articulación que considera el grupo que deben ser asumidos para el trabajo interdisciplinario. Para este análisis el grupo asumió como interdisciplinariedad "la interacción entre dos o más disciplinas, que enriquecen sus marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza y de investigación" (Fiallo, 2001, p. 19) y como nodo interdisciplinario "los contenidos de un tema de una disciplina o asignatura, que incluye conocimientos, habilidades y los valores asociados a él y que sirven de base a un proceso de articulación interdisciplinaria en una carrera universitaria dada" (Fernández de Alaiza, 2000, p. 35) para lograr la formación más completa del egresado.

Como resultado de esta técnica se apreció, por el grupo de investigación, que existía coincidencia en determinar por nodos interdisciplinarios para el tratamiento de la ortografía en la carrera los siguientes: diagnóstico ortográfico de los estudiantes, uso de métodos, procedimientos y medios de enseñanza con énfasis en las TIC, la evaluación del componente ortográfico, el uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el trabajo con la fonética, la etimología, la semántica de las palabras y la morfosintaxis.

En el debate sobre el porqué de la selección de los nodos, los participantes coinciden en que para el tratamiento de la ortografía, en el nivel universitario, se hace necesario partir del diagnóstico del estudiante en este componente, el cual permite ofrecerles tratamiento sistemático a las dificultades hasta su erradicación.

En relación con el uso de métodos, procedimientos y medios de enseñanza, con énfasis en las TIC, coincidieron en analizar que se deben asumir algunos de los que se trabajan en la disciplina Didáctica de la enseñanza primaria, específicamente, en la asignatura Didáctica de la lengua española, pues a la vez de ser contenidos que deben asimilar los estudiantes en su ejercicio profesional, son idóneos para el tratamiento metodológico a la ortografía en cualquier nivel de enseñanza. Se determinó el empleo de los métodos: viso-audio-gnósico-motor, conversación heurística y reproductiva, así como los diferentes tipos de dictados.

En relación con los medios de enseñanza, la mayor parte de los participantes coincidieron en el empleo de los diccionarios y las enciclopedias en cualquier tipo de

formato, el prontuario en caso de necesitarse y las nuevas tecnologías. Se enfatizó en el trabajo con los comandos en la computadora que contribuyen al mantenimiento de las habilidades ortográficas: uso de sinónimos y el corrector ortográfico y sintáctico.

Sobre la evaluación del componente ortográfico se resaltó que constituye un nodo la aplicación de las normas que establecen cómo evaluar la ortografía según el Proyecto de Resolución 05/2016, donde se determinan además, los elementos de la expresión oral que inciden en la ortografía.

Argumentaron que el uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el trabajo con la etimología, la semántica de las palabras y la morfosintaxis son contenidos propios de la disciplina Estudios lingüísticos, que es la encargada de atender de manera directa y especializada el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes de la carrera y de posibilitar el estudio reflexivo de la lengua, además de que proporciona el marco conceptual para el tratamiento al componente ortográfico.

Hubo consenso en que esta disciplina sienta las bases metodológicas para el tratamiento posterior de la escritura correcta de las palabras y las oraciones y por ende se constituye en punto de convergencia en el tratamiento didáctico al componente ortográfico en cualquier asignatura de la carrera. Reconocieron que en esta disciplina se expresa la importancia del estudio del nivel fonológico para que el futuro licenciado pueda dirigir acertadamente el aprendizaje inicial de la lecto-escritura y de las habilidades comunicativas relacionadas con la oralidad, a partir de la asignatura Fonética y fonología españolas.

Se acordó la utilización de dichos nodos, a partir de ese momento, por todos los integrantes del grupo de investigación, quienes contarán con el apoyo individualizado de los docentes de la carrera con más experiencia en esta área. Las vivencias que se vayan acumulando al respecto serán socializadas en los diferentes intercambios que planifique el propio grupo de investigación. Se cierra la sesión, se agradece la participación del grupo de investigación.

2.2.3 Elaboración colectiva del software educativo de ortografía

La segunda sesión en profundidad (Anexo 7, sesión 2), tuvo como propósito diseñar el producto informático que apoyara el trabajo ortográfico en la carrera, en respuesta al primer punto del acuerdo 4 de la reunión docente metodológica. A esta actividad fueron invitados dos especialistas del Departamento de Tecnología Educativa y Recursos Interactivos para el Aprendizaje de la Universidad de Sancti Spíritus, para

que ofrecieran al grupo de investigación una panorámica sobre el diseño de productos informáticos.

Luego de un análisis profundo, el grupo de I-AP de conjunto con los referidos especialistas, decidieron que el producto a elaborar sería un software, por lo que se realizó un minucioso trabajo de mesa, para definir y aprobar en colectivo los módulos a incluir en el software y su contenido, así como algunas regularidades de su funcionamiento y diseño. Después de reflexionar en torno al nombre que llevaría tal producto, se decidió que este sería: "Para escribir mejor".

Se definieron de manera colectiva ocho módulos: "Temas", "Bibliografía", "NOLE" (Nueva Ortografía de la Lengua Española), "Ejercicios", "Diccionario", "Curiosidades ortográficas", "Sabías qué..." y "Sugerencia de actividades", los que a criterio de todo el grupo les facilitan a alumnos y profesores profundizar en el estudio de los contenidos referentes a la ortografía. En el módulo "Temas" se determinó incluir información teórica relacionada con las normas ortográficas que deben dominar tanto alumnos como docentes.

En el módulo "Bibliografía" fue consenso del colectivo agregar libros en formato digital y artículos que les pueden servir a alumnos y docentes para profundizar en su estudio, relacionados con la acentuación, signos de puntuación, uso de la mayúscula, errores frecuentes, la sílaba y el texto. En el módulo "NOLE" (Nueva Ortografía de la Lengua Española) se acordó por los participantes incluir las nuevas orientaciones dadas por la RAE sobre ortografía y las normas ortográficas vigentes desde el año 2010.

Para el de "Ejercicios" los docentes propusieron, a partir de una lluvia de ideas, incluir ejercicios agrupados en los temas: Acentuación, Mayúsculas, Signos de puntuación e Inadecuaciones y se acordó tener en cuenta en su elaboración el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la ortografía. También se propuso por el colectivo que se vincularan en la medida de lo posible con la gramática. Los textos que se seleccionen para ello deben ser auténticos, tomado de sus libros de texto, que propicien el trabajo con la ortografía, según los temas propuestos y que respondan a las diferentes asignaturas que se imparten en la carrera.

En el módulo "Diccionario" se acordó agregar los siguientes diccionarios en formato digital: *Diccionario de la RAE*, *Diccionario de sinónimos y antónimos*, *Diccionario Larousse*, el *Diccionario Escolar Ilustrado*, versión 1.0 (Nivel primario), y el *Diccionario Básico Escolar*, versión 4.0 elaborado para todos los niveles de enseñanza por el Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba. Lo anterior permitirá al estudiante

tener diversas alternativas para el esclarecimiento de aquellas palabras cuyo significado le resulte dudoso.

El módulo “Sugerencia de actividades” se crea a petición de los docentes implicados, con la finalidad de registrar actividades realizadas por los docentes de la carrera, en las que ofrecen atención a la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, como parte de sus experiencias obtenidas en este particular. Además, se reflexionó en colectivo sobre lo interesante y atractivo que resultaría para los estudiantes contar con juegos ortográficos diferentes, por lo que se acordó incluir en este módulo los juegos elaborados por el Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba.

En el módulo “Curiosidades ortográficas” se propuso incluir información relacionada con la escritura de diferentes palabras, de dónde provienen y qué las distinguen y en el módulo “Sabías qué...” consideraciones interesantes acerca del español escrito y con él su ortografía.

Como parte de las regularidades determinadas para su funcionamiento y diseño se acordó que debía poseer una interfaz gráfica sencilla que facilitara su navegación, que debía correr en red para facilitar su consulta y actualización sistemática y que debía ofrecerse a los estudiantes una versión portable para su consulta desde lugares donde no exista acceso a la red de la universidad.

Como acuerdos derivados de esta sesión de trabajo se determinó:

-Distribuir la búsqueda de información de cada módulo en dúos para completarla en el plazo de veinte días.

-Todos los docentes deberán aportar textos auténticos relacionados con el contenido de las asignaturas que imparten a los profesores de Lengua Española de la carrera para la elaboración de los ejercicios.

Se cierra la sesión, se agradece la participación del colectivo de investigación y se precisa por el colectivo los elementos en los que debían autoprepararse para la próxima sesión en profundidad, contenidas en el Anexo 8 y la conformación de cinco equipos de trabajo. Acordaron, además, que cada equipo se encargaría de proponer recomendaciones metodológicas para los nodos que les correspondieron.

Seguidamente la investigadora realizó un intercambio con el jefe de Departamento de Tecnología Educativa de la UNISS y le presentó el proyecto de software educativo para su elaboración. A inicios del mes de enero finalmente quedó elaborado el software “Para escribir mejor” y fue ubicado en la Intranet de la universidad para que pudiera ser consultado por los usuarios.

2.2.4 Determinación de las recomendaciones metodológicas para el trabajo con los nodos de articulación seleccionados

La tercera sesión en profundidad tuvo como propósito proponer recomendaciones metodológicas que faciliten la utilización de cada uno de los nodos de articulación seleccionados para su utilización en la práctica educativa. La autopreparación realizada por el colectivo constituyó un elemento esencial en este empeño pues propició que cada equipo pudiera presentar una versión preliminar de dichas recomendaciones, lo que además hizo posible que de su análisis reflexivo emergiera el proceder metodológico a tener en cuenta para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Sobre el trabajo con el diagnóstico, el equipo propuso que lo primero que debía realizarse era el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en este ejercicio para su atención, y a partir de precisar bien las fortalezas y limitaciones con todos los docentes en un trabajo de mesa exhaustivo, planificar entre todos cómo serían atendidas las mismas. Las reflexiones suscitadas en torno a este nodo por los participantes fueron las siguientes:

“Coincido con los colegas en que lo primero es analizar los resultados del diagnóstico, saber dónde está el problema, y que a partir de ahí cada asignatura reconozca las potencialidades que tiene para su atención sin forzarla”, “[...] considero muy acertado ir planificando en la dosificación las limitaciones que se van a trabajar en cada clase, es algo que lleva un gran análisis para lograr que todas las limitaciones sean atendidas”, “[...] lo anterior me parece muy atinado, no obstante, pienso que se debe incluir lo relacionado con la selección de las palabras del vocabulario técnico de cada asignatura, de ser posible por temas para que el trabajo con la ortografía sea completo”.

“Para mí está muy bien que las limitaciones del diagnóstico que constituyen regularidades haya que atenderlas en la clase, a partir del empleo del método más apropiado que para ello se decida emplear, a partir de ejercicios de la asignatura que se vinculen con la ortografía y que a las limitaciones individuales se les dé seguimiento a partir de actividades diferenciadas”, “[...] concuerdo con el colega, pero pienso que el estudio independiente también puede ser utilizado convenientemente en este empeño, como también me parece genial que se tenga en cuenta el seguimiento que se le debe ofrecer al diagnóstico para ver los avances o retrocesos”.

El análisis reflexivo realizado permitió a los participantes reajustar las recomendaciones elaboradas a partir de la emergencia de otros elementos a tener en cuenta también como la determinación de las palabras del vocabulario técnico de la asignatura y la utilización del estudio independiente como otra vía para la atención de las dificultades ortográficas de los estudiantes.

Con respecto a las recomendaciones metodológicas para el empleo del nodo uso de métodos y procedimientos, las reflexiones fueron las siguientes:

“Nos parece muy bien que se hayan propuesto varios métodos para este trabajo, aunque sean también utilizados en la enseñanza primaria, porque cuando analizamos, son esos los métodos con los que se enseña ortografía y eso no es desacertado, ahora lo que hace falta es ver en la práctica de nuestras asignaturas cómo se hace”, “[...] coincido con la colega, pues considero que esos son algunos de los métodos establecidos para su enseñanza, solo que debemos tener la capacidad de no convertir las clases en lecciones de ortografía”.

“Considero adecuado el uso de dictados preventivos, ese es un ejercicio que podemos incluir en las clases prácticas para darle atención a las carencias ortográficas de nuestros estudiantes siempre y cuando cada vez que lo utilicemos sea uno diferente”, “[...] pienso que la conversación reproductiva se presta mucho para trabajarla en las clases prácticas, por la propia lógica del método, que además es muy fácil de aplicar y permite trabajar varias reglas”.

Las recomendaciones propuestas por el grupo de trabajo fueron aceptadas por el colectivo de investigación.

Con respecto al uso de medios de enseñanza, con énfasis en las TIC, las opiniones fueron las siguientes:

“Este es un elemento muy importante. El uso del prontuario es algo que no está desacertado, pues en él se registrarían todas las palabras de todas las asignaturas de dudoso significado con sus significados, lo que se convierte en un poderoso auxiliar de la memoria, además eso lo hemos hecho en otros cursos”, “[...] coincido con la colega, el problema no es que sea un medio ortográfico para este u otro nivel de enseñanza, sino de en qué medida se pueden aprovechar las potencialidades de su uso”.

“Pienso que el trabajo con el diccionario, sea en formato duro o digital, es algo que no puede faltar. Sería muy bueno que los estudiantes pudieran tener versiones portables para facilitar el trabajo en el aula, a la hora de la autopreparación”, “[...] considero muy bueno poder contar con un software educativo diseñado por nosotros mismos. Es una

manera más amena para trabajar la ortografía. Creo que el docente debe estudiar muy bien cómo lo va a usar, lo mismo dentro que fuera de la clase”.

“También puede planificar su uso como parte del estudio independiente, donde debe considerar la cantidad de opciones que tiene para que el estudiante se autoprepere, se entrene y aprenda ortografía”, “[...] en mi opinión es un medio de indiscutible valor que debe ser utilizado por todos, ya sea en la clase o fuera de ella, que le aporta a la problemática una mirada diferente, otra manera para estudiar”.

“El software también propicia que el estudiante utilice los correctores ortográfico y sintáctico que ofrece el procesador de textos Microsoft Word, pues los textos que escriben en formato digital, así como sus propios ejercicios también deben ser corregidos por ellos antes de enviarlo por correo, por ejemplo, a su profesor para su revisión como parte de una evaluación en determinada clase”.

En este sentido el colectivo no realizó señalamientos a las recomendaciones expuestas.

Con respecto al uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en la mayoría de las clases las opiniones del grupo de investigación fueron:

“Concuerdo con las recomendaciones dadas por los colegas. Es verdad que su uso tiene que ser bien planificado, porque en cualquier clase no se puede utilizar”, “[...] considero que en las situaciones comunicativas se deben incluir como condiciones el uso de palabras con determinada peculiaridad ortográfica o signos de puntuación según la limitación que se haya decidido trabajar”.

“El uso de este enfoque puede planificarse muy bien desde el estudio independiente, aunque también puede ser utilizado en el diseño de clases en las didácticas particulares”, “[...] será muy bueno trabajar con este enfoque para la enseñanza de la ortografía, aunque necesitemos del apoyo de los docentes con más experiencia en esta área”.

Sobre las recomendaciones realizadas por el grupo, el colectivo no manifestó desacuerdos ni sugerencias, por lo que fueron aprobadas.

En cuanto a las recomendaciones metodológicas elaboradas para el tratamiento a la fonética los participantes reflexionaron:

“Es verdad que el uso del método viso-audio-gnósico-motor y la conversación heurística propician el trabajo con la pronunciación y puede dársele salida a través de ellos”, “[...] coincido con que, aunque no se utilicen en la clase estos métodos, en algún momento hay que pronunciar las palabras que como parte de la planificación se

decidió trabajar”, “[...] concuerdo con la necesidad de estar atentos a los problemas de pronunciación de los estudiantes para ofrecerles tratamiento ya sea individualmente o en el grupo, si constituyen regularidades”.

“Me parece que en las recomendaciones se debiera hacer referencia a cómo atender a los estudiantes que presentan pseudodilalias o dislalias culturales, pienso que quizás podrían incluirse en las clases ejercicios donde tuvieran que circular las veces que utilicen el grafema problema, pronunciarlo”, “[...] creo que igualmente se pueden planificar actividades de conjunto con los especialistas del gabinete logopédico de la carrera de Logopedia”.

Como resultado del análisis reflexivo realizado se aceptaron las recomendaciones dadas y emergieron dos nuevas, relacionadas con la manera de tratarla en los ejercicios de la clase propiamente dicha y la planificación de actividades de conjunto con el gabinete logopédico.

En cuanto al trabajo con la morfosintaxis, el equipo responsable consideró que ese sería tratado en clases en caso de que los estudiantes tuvieran problemas. Las opiniones emanadas fueron las siguientes:

“Considero muy bien las sugerencias para el trabajo con las situaciones comunicativas y los ejercicios a realizar, pero no coincido con que se trate solo si los estudiantes presentan dificultades en eso. ¿No escriben en todas las asignaturas? Tienen que elaborar resúmenes, fichas, diseñar clases, y tienen que saber hacerlo teniendo en cuenta la concordancia entre las diferentes partes de la oración. Entonces, ¿por qué no tenerlo en cuenta siempre?”.

Aunque el debate sobre las recomendaciones realizadas para el trabajo con la morfosintaxis se tornó polémico, el colectivo reconoció la importancia de tomarlo en cuenta, aunque fuera de manera preventiva. En este sentido emergieron del análisis las recomendaciones de que aunque los estudiantes no presenten limitaciones, debe ser considerado como condición para escribir diferentes textos y cómo tratar este elemento a partir de ejercicios.

Sobre el trabajo con la etimología y la semántica, el grupo responsable expuso la importancia de considerar las potencialidades que para ello ofrece el empleo de algunos métodos y sugirió la utilización de familias de palabras, de sinónimos, antónimos, homófonos como una manera de vincular estos elementos a los ejercicios propios de la clase. Las reflexiones suscitadas por los participantes fueron las siguientes:

“Las recomendaciones de utilizar las potencialidades que ofrecen algunos métodos como el viso-audio-gnósico-motor y la conversación heurística, para el trabajo con la etimología son razonables, pues en realidad exigen el trabajo con el significado de las palabras, lo que no niega que pueda tratarse la etimología también”, “[...] coincido con el colega, pero pienso que es algo en lo que necesitamos asesoría; no es igual aplicarlo en una clase de lenguas que en una de Didáctica de la ciencias naturales y eso es lo que queremos aprender”.

“Me parecen muy bien las sugerencias dadas, pero creo que también se podría pensar en que cuando no se trata desde la propia clase estos nodos, se puede indagar desde el estudio independiente el significado de aquellas que correspondan según lo planificado, sus diferentes acepciones y abordar su origen etimológico. Para ello pueden auxiliarse además del *Breve diccionario etimológico de la lengua española* de Joan Corominas”.

“Creo que insertar en los ejercicios propios de nuestras asignaturas el trabajo con sinónimos, antónimos, homófonos... nos ayudará a que los estudiantes enriquezcan su vocabulario y a desarrollar habilidades en el manejo y uso del idioma para que eliminen errores como la repetición innecesaria, el cambio de grafemas...”

El análisis realizado posibilitó la emergencia de nuevas recomendaciones relacionadas con el empleo conveniente del estudio independiente y el uso del diccionario etimológico.

En cuanto a la evaluación del componente ortográfico en los estudiantes, el grupo responsable expuso la importancia de dominar la resolución que norma los errores a considerar y el descuento ortográfico. Se expresaron la necesidad de tener en cuenta algunos parámetros de la expresión oral que inciden en la ortografía como pronunciación, la coherencia en la expresión, la concordancia, la corrección, la claridad de las ideas, así como la realización frecuente de evaluaciones escritas que permitan evaluar los logros alcanzados. Las opiniones derivadas al respecto fueron las siguientes:

“Considero pertinente las recomendaciones que dan los colegas. Es verdad que hay que evaluarlos tanto en forma oral como escrito, pues hay elementos de la oralidad que pueden incidir negativamente en la ortografía”, “[...] estoy de acuerdo con lo que acaba de expresar el colega de tener en cuenta la resolución de ortografía, al final el descuento ortográfico en las evaluaciones va a realizarse en correspondencia con lo que en ella se estipula”, “[...] coincido con que los resultados sean analizados con el

colectivo de estudiantes para que se autoevalúen adecuadamente y evalúen a sus compañeros de manera acertada”.

“En mi opinión, además de todo lo dicho, podría incluirse en el análisis de los cortes evaluativos, los avances, retrocesos o estancamientos de los estudiantes con respecto a la ortografía para valorar si el trabajo realizado ha sido efectivo o si se necesita realizar ajustes en la actuación pedagógica”, “[...] todo lo tratado hasta aquí me parece genial, pero hay un elemento que no es un nodo, sin embargo se tuvo en consideración a la hora de determinar las categorías y subcategorías de análisis. Es lo referido a elevar la conciencia ortográfica de los estudiantes. ¿Cómo podríamos lograr eso en nuestras clases?”.

“Si analizamos todos los nodos con sus respectivas recomendaciones, quizás pudiéramos ordenar en un proceder metodológico en qué orden vamos a utilizar esos nodos, qué hacer primero, qué hacer después”.

Este análisis condujo a los participantes a reflexionar sobre los elementos que ellos tendrían que asumir y tener en cuenta para elevar la consciencia ortográfica de los estudiantes. Como resultado el colectivo propuso, por ejemplo, analizar siempre que sea posible desde la clase frases expresadas por estudiosos del tema en sus diferentes momentos, según la creatividad, sobre todo en las clases prácticas, talleres y seminarios; insertar situaciones docentes donde los estudiantes tengan que asumir roles, modos de actuación, relacionados con el dominio de su lengua materna, en particular de la ortografía y crear un ambiente de confianza entre los estudiantes que propicie la aclaración de dudas.

Al apreciar en su conjunto a los nodos de articulación con sus respectivas recomendaciones, se vuelve a reflexionar en la manera en que se podría ordenar el trabajo para la enseñanza de la ortografía, lo que hizo posible que emergiera del colectivo un proceder metodológico que se resume en los siguientes pasos:

- 1-Analizar los resultados del diagnóstico ortográfico de los estudiantes para su atención.
2. Determinar los métodos y procedimientos a utilizar.
3. Determinar los medios de enseñanza a utilizar, con énfasis en las TIC.
4. Analizar y determinar el empleo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en la mayoría de las clases.
5. Determinar el tratamiento a la fonética (pronunciación), en particular de trastornos de pronunciación y pseudodislalias que afectan la ortografía.

6. Determinar el tratamiento de problemas ortográficos de carácter morfosintáctico, con énfasis en la concordancia entre las estructuras gramaticales.
7. Determinar el tratamiento al léxico especializado y general, tomando en cuenta la etimología y el significado de las palabras (semántica).
8. Determinar las acciones a realizar para elevar la conciencia ortográfica de los estudiantes.
9. Determinar la evaluación de las limitaciones trabajadas.

Como se puede apreciar la propuesta del uso de los nodos de articulación seleccionados por el colectivo se organizó en un proceder metodológico para la enseñanza de la ortografía. Su emergencia, constituye un elemento esencial en el proceso investigativo pues sienta las bases para seguir un modelo de actuación docente en la solución al problema objeto de estudio. En esta actividad quedó evidenciado en primer lugar la importancia de la autopreparación del docente y la disposición para el trabajo en favor de la enseñanza de la ortografía. También se puso de manifiesto la receptividad del grupo y la capacidad de reflexión del mismo, así como la determinación por el colectivo de la necesidad de contar con la asesoría de los docentes con más experiencia en esta área.

Una vez terminada la sesión en profundidad 3 se procedió a continuar con las actividades metodológicas determinadas por el grupo.

Como parte de las actividades metodológicas seleccionadas por el grupo de investigación, en el mes de febrero de 2017 se realiza la clase metodológica instructiva sobre el tema “La planificación de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario desde la asignatura Didáctica de la Lengua Española”. Tuvo como objetivo orientar a los docentes cómo planificar la implementación del proceder metodológico para el trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía, a través de un sistema de clases de la asignatura Didáctica de la Lengua Española. En esta ocasión, la actividad fue impartida por la investigadora, con la presencia de todos los docentes implicados.

Luego de precisar la línea de trabajo metodológico que se relaciona con el problema objeto de investigación y el proceder metodológico elaborado en la sesión en profundidad 3, y tomado como acuerdo de la reunión docente-metodológica, se plantea el problema conceptual-metodológico y el objetivo de la clase instructiva. Se ubicó la asignatura en el plan del proceso docente del Plan de estudios D, se mostró la dosificación de la misma y se comienzan a hacer las precisiones metodológicas

pertinentes para el desarrollo de la actividad; teniendo en cuenta cada uno de los pasos del proceder metodológico para la planificación del uso de los nodos de articulación en la enseñanza de la ortografía. Una vez concretado el proceder, se planifican las actividades previstas en cada clase a partir de las recomendaciones metodológicas correspondientes.

El intercambio con el auditorio, que constituye una parte inviolable de esta actividad, aportó muchas ideas a los participantes en la planificación y contribuyó a la eliminación de barreras que inicialmente los docentes resaltaban para el cumplimiento de esta tarea. Las reflexiones suscitadas por los participantes fueron las siguientes:

“Pensaba que planificar tantas cosas para las clases iba a ser imposible. EL ejercicio que hizo la profesora demuestra, a mi modo de ver, lo contrario. Ahora lo que hay que hacer es planificar la clase”, “[...] visto de esta manera me parece muy bien que este trabajo se planifique desde un sistema de clases para que el trabajo con los diferentes nodos no sea forzado”, “[...] considero que esta actividad nos aclara las dudas que teníamos con respecto a la planificación desde el sistema de clases del trabajo con los nodos, aunque todavía hayan elementos, como el uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que no entendamos y utilicemos mucho, pero sí mejor que antes”.

“Las precisiones metodológicas realizadas por la ponente fueron pertinentes y muy atinadas, pues se aclararon dudas y se demostró que el tratamiento a las limitaciones ortográficas hay que planificarlo para que nos quede mejor, aunque tengamos que consultar a los colegas con experiencia en esta área”, “[...] todo eso está muy bien. Me sirvió para tener una visión de cómo lo voy a tener en cuenta en la dosificación de mi asignatura, pero no tengo idea de cómo voy a desarrollar lo que planifique en la clase”, “[...] pienso que para las clases de lengua es más fácil, por eso propongo que la próxima actividad metodológica sea desde otra asignatura, para enriquecer nuestro modo de actuación”.

“Creo que este proceder tiene posibilidades de aplicación en todas las asignaturas, en mayor o menor medida a partir de esta experiencia y del empeño que pongamos”, “[...] sería muy bueno colgar esta actividad en el módulo “Sugerencia de actividades” del software elaborado, para que todos los docentes la consulten cada vez que lo necesiten, pues nos va a hacer falta a todos en la planificación”.

Seguidamente se realizan las conclusiones de la clase metodológica instructiva y se informa la bibliografía para el tratamiento metodológico del contenido.

La actividad metodológica desarrollada contribuyó a que los docentes aprendieran a utilizar el proceder metodológico para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Aclaró dudas que tenían los participantes en la planificación de este trabajo teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes como elemento esencial. Además, se puso de manifiesto el interés en cómo concretar en el plan de clases lo planificado desde la dosificación y en continuar las acciones de preparación.

A petición del propio grupo de investigadores se determinó poner la clase metodológica instructiva en el módulo “Sugerencia de actividades” del software *Para escribir mejor*, para su consulta por los docentes. Al finalizar la actividad, se orienta la guía de autopreparación del Anexo 9.

En el mes de abril de 2017 se impartió la clase demostrativa sobre el tema “La implementación de los nodos de articulación interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía desde la asignatura Didáctica de las ciencias naturales”, con el propósito de demostrar, argumentar y analizar en colectivo la implementación de dichos nodos.

La clase fue impartida en el 3. año del curso por encuentros con la presencia de los estudiantes y el colectivo de investigación. Durante su desarrollo fue apreciable el trabajo con diferentes nodos de articulación como el diagnóstico, el uso de métodos como el dictado explicativo, el uso de medios como el diccionario y el prontuario, la fonética y el uso de situaciones comunicativas vinculadas a la ortografía. Al culminar la misma y sin la presencia de los estudiantes se realizó el análisis, el cual constituyó un momento de vuelta a la teoría, de reflexión de las experiencias vividas. Los criterios sostenidos por los participantes fueron los siguientes:

“Pienso que el docente lo hizo bastante bien, aunque pudo haber trabajado el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, pues todas las actividades partieron del estudio de un texto”, “[...] en mi opinión estuvo bien, pero pudo agregar en la situación comunicativa condiciones que le permitieran al estudiante el uso adecuado de la concordancia entre las partes de la oración, porque al final tiene que escribir un texto”.

“Coincido con ustedes, pero pienso que además de todo eso le quedó muy bien la manera en que lo hizo. Yo habría orientado como parte del estudio independiente algún ejercicio del módulo acentuación para los estudiantes con dificultades en el acento y les hubiera pedido además que me lo enviaran por correo para su revisión, lo que les permitiría trabajar con los correctores sintáctico y ortográfico”.

“Considero pertinente lo que demostró el docente, recuerden que no es una clase de ortografía, sino una clase de una didáctica particular donde se atiende este

componente, aunque resulta muy bueno que cada uno le quiera imprimir ya su sello particular”, “[...] necesitamos aplicar cada uno lo que hemos aprendido para ver si nos da resultado en la práctica educativa”.

“Un elemento positivo es que el profesor controla el estudio independiente en forma oral y por escrito. Trabaja con el dictado explicativo y analiza las palabras en la pizarra, su significado y hasta su origen etimológico”, “[...] creo que, en primer lugar, hemos cambiado hasta la disposición que teníamos al inicio de atender la enseñanza de la ortografía y eso me parece genial”.

“Hemos logrado algo muy bueno y práctico y es el trabajo con el diccionario desde el propio móvil del estudiante, algo con lo que todavía algunos docentes tienen sus prejuicios, pero que poco a poco se va eliminando.”

El análisis reflexivo realizado permitió mover el pensamiento y la creatividad de los participantes, quienes comenzaron a proponer diferentes actividades para el trabajo con los nodos seleccionados en la planificación. Se percibió una mejoría sustancial en la preparación del colectivo, un cambio de actitud y un aumento en la disposición increíble para solucionar un problema que se manifiesta en la carrera, así como la necesidad del colectivo de aplicar y experimentar lo que han aprendido e investigado en su radio de acción.

Reflexión final del ciclo: La reflexión final sobre los resultados de la preparación recibida se concretó en una reunión de trabajo con el grupo de investigación en el mismo mes de abril de 2017, donde se analizaron y debatieron las actividades realizadas, así como los resultados alcanzados una vez concluidas las acciones planificadas para el segundo ciclo. Se precisaron logros e insatisfacciones y se identificaron los aportes a la construcción de la estrategia.

Al valorar las actividades metodológicas realizadas como parte de la preparación hubo consenso en la calidad y la profundidad con que fue abordado el tema, donde estiman fue aclarada la manera de organizar este trabajo desde cada asignatura de forma asequible y coherente. Otros hicieron referencia a lo interesante que les resultó el trabajo con las relaciones semánticas de las palabras, el valor que adquiere la etimología en este empeño; así como la fonética y la morfosintaxis, el uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que aunque es difícil aplicar en las didácticas particulares, no es imposible.

Todos destacaron lo útil que resulta para la enseñanza de la ortografía la emergencia del proceder metodológico que orienta al docente como trabajar con cada nodo de

manera planificada y de poder aportar las recomendaciones metodológicas correspondientes para su concreción en la práctica pedagógica, elemento que según el colectivo, fue posible gracias a la participación activa de cada uno de los participantes y del papel que jugó la autopreparación como parte de las acciones investigativas.

También resaltaron lo valioso de la determinación de las categorías y subcategorías de análisis, elementos que a sus criterios orientan el trabajo a realizar para llevar adelante la enseñanza de la ortografía por los docentes y que a su vez guardan estrecha relación con los nodos seleccionados. Asimismo, se refirieron a lo importante que resulta el software educativo elaborado para la atención a la problemática.

Con respecto a los tipos de trabajo docente-metodológico empleados, los participantes reflexionaron que la reunión docente metodológica y las clases metodológicas empleadas fueron muy pertinentes por los conocimientos que aportaron al colectivo, por lo que acordaron que para el resultado que se construye, los referidos tipos serían los más adecuados.

Logros del ciclo:

- La aceptación y asimilación de la preparación inicial recibida por el colectivo de investigación.
- El aumento de la motivación y disposición del colectivo de carrera durante las actividades metodológicas.
- El mejoramiento de la preparación del grupo de I-AP para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.
- La reflexión crítica realizada por el colectivo en torno a las actividades realizadas.

Insatisfacciones:

- La verificación, por parte del colectivo, de la necesidad de aplicar los conocimientos adquiridos como parte de la preparación recibida en la práctica pedagógica.

Aportes esenciales del ciclo para la construcción de la estrategia:

- La determinación de las categorías y subcategorías de análisis que permiten orientar al grupo de investigación en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.
- La selección de los nodos de articulación como vía para el trabajo interdisciplinario.
- La determinación de los contenidos asumidos como nodos de articulación que serán el punto de convergencia para la enseñanza de la ortografía en las diferentes asignaturas.
- El diseño del software educativo "Para escribir mejor".

-La construcción colectiva del proceder metodológico que orienta cómo planificar el trabajo con los nodos de articulación seleccionados para la enseñanza de la ortografía y las recomendaciones metodológicas elaboradas para su implementación.

-La asunción de la reunión docente metodológica y de las clases metodológicas instructiva y demostrativa como tipos de trabajo docente metodológico a emplear para la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

2.3 Implementación en la práctica y reflexión colectiva: tercer ciclo del proceso investigativo

Planificación: Las regularidades detectadas en el ciclo anterior por el grupo de investigación constituyeron el punto de partida para la planificación colectiva de las acciones del tercer ciclo, en una reunión de trabajo con el grupo de I-AP en la última semana de abril. Dichas acciones consistieron en talleres docentes metodológicos (Anexo 10), los que a propuesta del grupo serían implementados en los espacios del colectivo y preparación de la carrera para garantizar la socialización de los resultados que se vayan obteniendo en la práctica.

Se acordó la realización de tres talleres. En el primero los participantes consideraron que el debate se debía centrar en las principales experiencias entorno a la planificación del trabajo en colectivo, o sea en la concreción del proceder metodológico elaborado. Respecto al segundo taller consideraron que el debate se haría sobre la aplicación de los procedimientos didácticos generales para la enseñanza de la ortografía en la práctica educativa y el tercero sobre la aplicación de los procedimientos didácticos específicos.

Los talleres fueron concebidos con el objetivo de que los docentes debatieran, reflexionaran y socializaran las principales experiencias obtenidas como resultado de sus propias prácticas a partir de la preparación recibida, así como sus modos de actuación con respecto a la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Se estimuló la búsqueda de alternativas didácticas de modo que el espacio del taller fuera utilizado ampliamente para intercambiar, reflexionar, criticar, valorar y asimilar los conocimientos, las habilidades y las mejores experiencias que desarrollan los docentes, por lo que en cada uno fue bien precisado los aspectos en los que se centraría la discusión y el debate.

Para este primer taller se orientó la guía de autopreparación del Anexo 11. Durante el desarrollo de los talleres se empleó la observación participante (Anexo 12) para conocer las opiniones y experiencias de estos. A continuación se describen dichas actividades.

Aplicación y observación: En el mes de mayo se comienzan a realizar los talleres docentes- metodológicos planificados como parte de este ciclo, en el espacio correspondiente al colectivo de la carrera. Se parte de considerar que el taller docente- metodológico “es el tipo de trabajo docente-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los profesores presentan experiencias relacionadas con el tema tratado” (Ministerio de Educación Superior, 2018, p. 24).

El tema del primer taller que se desarrolló fue “La planificación del trabajo desde las diferentes asignaturas para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario”. Tuvo como objetivo debatir, reflexionar y socializar las principales experiencias obtenidas como resultado de sus propias prácticas, en torno a la planificación del trabajo para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, a partir de la concreción del proceder metodológico elaborado.

Luego de una breve introducción y la presentación de las siguientes interrogantes: ¿Cómo se organizó el trabajo entre los docentes de su año o su disciplina? ¿Cómo planificó desde su asignatura el trabajo con los nodos de articulación seleccionados?, se inició un intenso debate por el grupo de investigadores. Las reflexiones suscitadas por los participantes, fueron las siguientes:

“Lo primero que hicimos fue el diagnóstico de 2. año y a partir de determinar y socializar las fortalezas y las dificultades ortográficas, teniendo en cuenta las principales reglas relacionadas con el uso de los signos de puntuación, la mayúscula, la acentuación, las inadecuaciones fónico-grafemáticas así como el número de errores cometido por cada estudiante. Se realizó un amplio trabajo de mesa con todos los profesores que inciden en el año. Allí determinamos las potencialidades de cada asignatura para atender las diferentes limitaciones, de manera que todas o la mayor parte de ellas fueran atendidas”.

“Hicimos algo similar a partir del trabajo de mesa. Además de lo anterior se seleccionó el vocabulario básico de cada asignatura por temas y se consignó en la dosificación”, “[...] en 3. año, además de realizar el diagnóstico de forma similar a como se hizo en 2. año, hicimos una selección de los métodos y procedimientos que podíamos utilizar y lo

consignamos en la dosificación, así como los medios y la manera que se tendría en cuenta al evaluar por escrito al final de cada tema las limitaciones trabajadas en cada uno de ellos”.

“Pienso que el éxito de este trabajo estriba precisamente en la planificación que seamos capaces de hacer y en la medida que logremos involucrar a todos los docentes que inciden en un año, en una disciplina, donde cada asignatura aproveche las potencialidades que tiene para atender el diagnóstico de los estudiantes, para lograr que de una manera u otra las limitaciones sean atendidas. Se debe planificar con tiempo qué método vamos a usar, si se va a hacer un dictado, cuál de ellos vamos a escoger, en qué clases se va a trabajar con el software recién elaborado, si vamos a orientar la realización de determinado ejercicio como estudio independiente, o si lo vamos a utilizar dentro de la propia clase”.

“Lo que más trabajo nos ha costado planificar, al menos en 4.año, es cómo vamos a utilizar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. A algunas asignaturas les ha sido más fácil que a otras tenerlo en cuenta, otras no lo han podido insertar en la planificación”, “[...] mi criterio es que para eso se hace el trabajo de mesa, para ver si lo que uno no puede hacer lo hace el otro, porque esto no es una camisa de fuerza”, “[...] a nosotros nos ha costado un poco de trabajo planificar lo relacionado con los pasos para los procedimientos didácticos específicos, porque hemos tenido que estudiar para poder incluirlo, pedir apoyo a los profesores de lengua, pero lo hemos podido planificar, mucho mejor que antes”.

“Compartir todas estas experiencias ha sido muy fructífero, pues hemos aprendido unos de los otros. Nos hemos nutrido de buenas prácticas que podemos contextualizar desde cada una de nuestras asignaturas”, “[...] ha quedado demostrado que cuando el trabajo de mesa previo se realiza, que a mi modo de ver es lo más complejo, por el trabajo que cuesta planificarlo y colegiarlo con los demás docentes implicados, lo demás es mucho más fácil”.

Como se puede apreciar, durante el desarrollo de la actividad, el grupo de investigadores coincidió en la necesidad de partir de la realización del diagnóstico de los estudiantes, para sobre esa base desarrollar un trabajo de mesa previo con todos los docentes que inciden en un año, una disciplina, donde se valore y se planifique cómo cada docente va a atender sus limitaciones. En este sentido valoraron lo imprescindible que resulta determinar las potencialidades que cada asignatura tiene para ofrecerles atención, así como la importancia de planificar qué palabras del

vocabulario o qué reglas trabajará en cada clase o por temas; los métodos, procedimientos y medios que utilizará en cada actividad, cuándo y cómo empleará el software elaborado, así como la manera en que evaluarán la ortografía, siempre de manera planificada para garantizar la atención a todas las limitaciones para contribuir a erradicarlas.

Por otra parte fue más difícil la concreción de los pasos del proceder relacionados con el uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, la etimología y la semántica, la morfosintaxis y la fonética, por constituir contenidos propios de otras disciplinas como Estudios lingüísticos, que constituyen una parte importante dentro la atención a la problemática, que requirió de la autopreparación de los docentes implicados en el estudio, no solo del contenido de sus asignaturas para incluir cada elemento de dicho proceder de forma pertinente sin ser forzado, sino de los elementos teóricos que sustentan los diferentes niveles de la lengua, que seleccionó el colectivo para la enseñanza de la ortografía en la carrera.

Reconocen que a algunos de los participantes aún les cuesta realizar dicha planificación según las carencias detectadas en el diagnóstico para el trabajo con la ortografía. No obstante, estiman que a pesar de ello se evidenció un avance sustancial en la preparación para planificar este trabajo. La actividad se convirtió en un espacio de aprendizaje, de aclaración de dudas que subsistían, sobre todo en relación con los niveles de la lengua, donde fueron socializadas buenas prácticas al respecto. Los docentes una vez más se convencieron de la importancia del trabajo de mesa previo para la atención a la problemática desde todas las asignaturas.

Como resultado del taller se reafirmó la pertinencia del proceder metodológico elaborado en colectivo y la necesidad de su aplicación en la práctica pedagógica para la enseñanza de la ortografía. Se acordó la aplicación de los nodos de articulación planificados y lo expresado en las categorías y subcategorías de análisis por parte del colectivo de I-AP en sus clases. Al concluir la actividad se orientó la guía de autopreparación para el próximo taller (Anexo 13).

En el mes de junio se realizó el segundo taller docente-metodológico. Su tema fue “La concreción del uso de los procederes didácticos generales para la enseñanza de la ortografía en la práctica pedagógica”. Tuvo como propósito debatir, reflexionar y socializar las principales experiencias adquiridas en torno al uso de los procederes didácticos generales para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la práctica pedagógica, a partir de la planificación realizada. En esta ocasión

también se mostraron atentos a las intervenciones de sus compañeros. Resultó ser igualmente un espacio para reflexionar, aprender, aclarar dudas, donde los docentes más experimentados, sobre todo, ofrecieron sus experiencias que sirvieron de modelo para el resto de los participantes.

En este sentido se reflexionó sobre cómo trabajar sobre la base de la planificación del trabajo de mesa realizado como condición previa. Se resaltó la necesidad de tener bien claro a qué palabras del vocabulario o reglas ortográficas se les prestarán atención durante la clase, las que deben ser colocadas en la pizarra para que sean visualizadas por los estudiantes. Se recomendó que esas palabras tuvieran señalado en otro color, los obstáculos ortográficos que presentan.

Algunos docentes explicaron cómo utilizaron el método viso-audio-gnósico-motor con ejemplos, donde se hacen transitar en corto espacio de tiempo a los estudiantes por sus diferentes fases de forma amena, vinculando la fonética y la etimología. Otros se refirieron a cómo utilizaron la conversación reproductiva, al trabajar con determinada regla ortográfica, de manera que fuera enunciada, se hiciera referencia a sus características esenciales antes de aplicarla en diferentes ejercicios propios de la asignatura.

También se ejemplificó el uso de algunos tipos de dictados como el cantado, el explicativo, el selectivo, el oral, entre otros, donde se mostraron ejemplos de ellos realizados en clases impartidas, los que a criterios de los ponentes tuvieron gran aceptación por los estudiantes, pues en ocasiones sirvieron como motivación en el caso del dictado cantado.

Otro elemento que resultó novedoso fue el empleo de medios de enseñanza, con énfasis en el software elaborado por el colectivo de I-AP. Los docentes coincidieron en que en ocasiones les fue muy efectivo trabajar determinado texto en la clase, sobre todo en asignaturas que no pertenecen a las didácticas particulares, donde fue posible, por ejemplo, motivar con un ejercicio o una parte de él.

Otros opinaron que utilizaron este medio como parte del estudio independiente, lo que facilitó la consulta bibliográfica sobre la teoría de diferentes reglas, la solución de determinados ejercicios, la interacción con los juegos elaborados por el Centro de Lingüística Aplicada y sus diccionarios, considerados por el grupo de extraordinario valor en este trabajo, pues le confieren a la enseñanza de la ortografía una mirada diferente.

También se refirieron a la utilización de otros medios como el prontuario ortográfico, que les permitió registrar las palabras del vocabulario básico de la asignatura y el tarjetero cuyo uso debe rescatarse por las potencialidades que ofrece para este trabajo.

Con respecto a la evaluación se refirieron a la necesidad de tener en cuenta en todas las evaluaciones escritas la resolución que norma el descuento ortográfico vigente y en la oral elementos relacionados con la pronunciación, la coherencia en la expresión para que el alumno se sienta controlado y mantenga una postura correcta no solo al escribir, sino a la hora de hablar y expresarse en los diferentes contextos. En este sentido el grupo de investigación consideró la necesidad de incluir los elementos anteriores en los parámetros para la evaluación, además de los propios de cada asignatura. Algunos docentes reflexionaron sobre la importancia de analizar con el colectivo de estudiantes los problemas de ortografía detectados en las evaluaciones sistemáticas y parciales fundamentalmente para contribuir a su corrección y buscar la vía para ofrecerle seguimiento.

Esta actividad aportó diferentes experiencias en la aplicación de los procederes didácticos generales para la enseñanza de la ortografía y formas de proceder para ello, que fortalecieron significativamente la preparación al respecto del grupo de I-AP. Resultó ser un espacio de aprendizaje que los nutrió de valiosos conocimientos que proporcionaron modelos en la planificación flexible para este trabajo, donde el diagnóstico de los estudiantes es esencial para planificar su tratamiento.

Como resultado del taller los participantes consideraron aplicables las recomendaciones metodológicas elaboradas referidas a los pasos 1, 2, 3 y 8 del proceder metodológico elaborado relacionado con el diagnóstico ortográfico de los estudiantes, el uso de métodos y procedimientos, uso de medios de enseñanza, con énfasis en las TIC y la evaluación del componente ortográfico en los estudiantes, donde a partir de las sugerencias y experiencias derivadas de su práctica se hicieron los ajustes necesarios en las recomendaciones metodológicas.

En esta actividad la investigadora pudo apreciar que los docentes miembros del colectivo de carrera demuestran, a partir de las opiniones y las experiencias socializadas, que han profundizado en el conocimiento de los procederes didácticos generales para la enseñanza de la ortografía. Consideran el diagnóstico como elemento esencial para el inicio y seguimiento a las dificultades ortográficas. Conocen y aplican los métodos, procedimientos y medios de enseñanza para el tratamiento al

componente ortográfico y son capaces de proyectar el trabajo desde la planificación. Además, manifiestan una adecuada disposición para la realización de actividades que propicien el tratamiento a la problemática. Al culminar, se orientó la guía de autopreparación para el próximo taller (Anexo 14).

El tercer taller se realizó en el mes de julio. Su tema fue “La aplicación en la práctica pedagógica de los procedimientos didácticos específicos, sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua”. Tuvo como objetivo debatir, reflexionar y socializar las principales experiencias en torno a la aplicación de dichos procedimientos, que tienen por fundamento el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua, en la práctica pedagógica.

En esta ocasión la reflexión y discusión se centró en la manera en que se aplica, desde las diferentes asignaturas, dichos procedimientos, los que emergieron de la autopreparación de los docentes, del trabajo en equipo y de su aplicación en la propia práctica y su pertinencia. Fueron tenidas en cuenta las mejores experiencias en este sentido, que servirán de punto de partida al resto del grupo en la conducta a seguir para la enseñanza de la ortografía.

En este espacio se reflexionó sobre la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el que a criterio del grupo resultó de extraordinario valor en la atención a la problemática, aunque algunos docentes no lo pudieron aplicar y otros necesitaron del asesoramiento de docentes más experimentados. Unos consideraron que desde las asignaturas que responden a las didácticas particulares se debe considerar su implementación a partir de la planificación del estudio independiente, para que el alumno estudie, se entrene y resuelva ejercicios propios de ortografía en correspondencia con el diagnóstico. Otros lo incluyeron como parte de la clase, donde pusieron el contenido propio de la asignatura en función de este componente de la lengua. Algunos docentes expresaron que resulta más fácil aplicarlo en algunas asignaturas que en otras y demostraron ejemplos de actividades donde se pone de manifiesto la aplicación de dicho enfoque.

Con respecto al trabajo para el tratamiento ortográfico, desde la lengua oral, teniendo en cuenta los trastornos de pronunciación y pseudodislasias que afectan la ortografía, los docentes se refirieron a la importancia de concederle especial atención a la pronunciación de diferentes palabras previamente seleccionadas en correspondencia con el diagnóstico. Los ejemplos ofrecidos se ven unidos en su mayoría a la aplicación de los métodos que seleccionaron para su tratamiento, en los que propiciaron la

pronunciación de dichas palabras en determinados momentos de la clase y demostraron cómo permanecían atentos a los posibles errores que pudieran surgir para corregirlos de inmediato. En este sentido expresaron cómo ofrecieron tratamiento individualizado a estudiantes con problemas de pronunciación y a los que presenten pseudodislalias, a quienes además se logró que los especialistas del gabinete logopédico de la universidad les brindaran seguimiento, en aras de contribuir a la erradicación de sus limitaciones en este sentido.

En cuanto al tratamiento de los problemas ortográficos de carácter morfosintáctico, con énfasis en la concordancia entre las estructuras gramaticales, los docentes expusieron diferentes ejercicios donde vincularon este elemento. Algunos lo pedían como condición al escribir diferentes tipos de textos, al tomar notas, al elaborar diferentes fichas, al diseñar clases. Fue tomado en consideración por todo el colectivo a la hora de evaluar en forma oral y por escrito. Otros pedían que se justificara la concordancia en determinado enunciado, o que lo escribieran respetando determinada concordancia. La socialización de estas actividades llenaron de expectativas a los participantes, quienes expresaron haberse fortalecido más a partir de estas experiencias y de su interacción en la práctica.

En torno al tratamiento ortográfico del léxico especializado y general, tomando en cuenta la etimología y el significado de las palabras, algunos docentes lo abordaron desde el estudio independiente, a través de ejercicios variados, que les sirvieron como punto de partida a la siguiente actividad. Otros lo trataron desde la propia clase a través del método, aprovechando sus diferentes momentos para vincular la etimología al significado de las palabras que se deben trabajar según lo planificado, por la importancia que reviste el conocimiento de su origen, en aras de contribuir a su escritura correcta. También los docentes expresaron que les resultó muy factible el uso de palabras homófonas, parónimas y homónimas en los ejercicios de las diferentes asignaturas, a partir de la inserción de situaciones comunicativas que contribuyen al desarrollo de habilidades ortográficas.

También se reflexionó sobre el tratamiento que le ofrecieron los participantes al desarrollo de la conciencia ortográfica en sus clases. En este sentido algunos expresaron la necesidad de la sistematicidad, pues se necesita motivar constantemente a los estudiantes para lograr los objetivos esperados en este sentido, lo que implica que se utilicen recursos variados para ello, que logren atraer su atención de forma paulatina y gradual.

Varios docentes expresaron que aprovecharon cualquier espacio en sus clases para enaltecer al maestro al explicarles por qué es necesario que tengan buena ortografía. Algunos mostraron ejemplos de cómo trabajar estos elementos a partir del análisis de frases expresadas por estudiosos del tema y de situaciones docentes y de la vida cotidiana, donde los estudiantes deben asumir posiciones al respecto. Otros coincidieron que el hecho de trabajar sistemáticamente la enseñanza de la ortografía de forma variada y lograr que ellos la tengan en cuenta no solo al escribir, sino también al expresarse oralmente, al evaluar su desempeño en este sentido, contribuye al desarrollo de su conciencia ortográfica.

Las reflexiones anteriores evidenciaron la preparación alcanzada por el grupo de investigación, que se mostró motivado al compartir sus mejores experiencias, las que consideraron que serían utilizadas en la elaboración colectiva de una estrategia que prepare a los docentes para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Sobre la base de dichas reflexiones, se consideró por el colectivo necesario reajustar las recomendaciones metodológicas elaboradas por los grupos de trabajo correspondientes, para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. También se acordó que los talleres docentes-metodológicos desarrollados contribuyeron a prepararlos para dar solución al problema objeto de investigación, por lo que serían tenidos en cuenta como tipos de trabajo docente-metodológico en el resultado que se construye.

En el transcurso de este taller la investigadora pudo apreciar que el grupo de I-AP ha ahondado en el conocimiento de los procedimientos didácticos específicos sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural por niveles de la lengua. Lo anterior se evidenció en la socialización de sus propias prácticas, la que ha sido enriquecida considerablemente. Aunque no todos lograron aplicar el referido enfoque, la mayoría mostró ejemplos de cómo utilizarlo en sus clases, así como el trabajo con la etimología, la semántica de las palabras, sobre cómo ofrecer atención a la morfosintaxis, elementos que al inicio de la investigación causaron debates polémicos. No obstante, en este sentido también fue apreciable el cambio de actitud en muchos de los docentes implicados y en la disposición para enfrentar el trabajo con la ortografía. En el Anexo 15 aparece el proceder elaborado con sus recomendaciones metodológicas.

Reflexión final del ciclo: La reflexión sobre el impacto de los talleres docentes metodológicos desarrollados se materializó en una reunión de trabajo. Para ello se

tuvo en cuenta los resultados de la observación participante en cada uno de ellos, la pertinencia del proceder metodológico propuesto por el colectivo y sus respectivas recomendaciones para su implementación en la práctica, así como su pertinencia y aplicabilidad.

Los docentes consideraron que los talleres desarrollados permitieron la reflexión sobre la aplicación del proceder metodológico elaborado y la socialización de buenas prácticas, así como la validación de su impacto en la práctica pedagógica. Resaltaron que su implementación desde las diferentes asignaturas propició un acercamiento a la aspiración que se quiere lograr respecto a la enseñanza de la ortografía, por lo que consideran pertinente, aplicable y necesario incorporarlos a la estrategia que se construye.

Uno de los participantes formuló la interrogante siguiente ¿Qué actividad sugerente debe darle el cierre a la estrategia metodológica que estamos construyendo? Luego de escuchar varios criterios se aprobó la propuesta realizada en el segundo ciclo de realizar un taller científico-metodológico, donde los docentes implicados en la investigación unidos al resto del departamento docente socialicen sus experiencias y vivencias relacionadas con la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Se propuso realizarla en el mes de septiembre, específicamente el día 23, por ser ese el día seleccionado en la carrera para la realización de actividades mensuales en saludo al día del idioma, desde hace varios cursos.

Como resultados del proceso reflexivo se delimitaron los logros e insatisfacciones y se identificaron los aportes a la construcción de la estrategia.

Logros del ciclo:

- El mejoramiento significativo de la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.
- La aplicación de los conocimientos adquiridos como parte de la preparación recibida en la práctica pedagógica.
- El incremento de la disposición y motivación del colectivo para la enseñanza de la ortografía.
- El aumento del interés del colectivo respecto a su autopreparación en las diferentes actividades realizadas.
- El apoyo individualizado brindado por los docentes del área de lenguas a otros.
- Constatación de la efectividad de las acciones proyectadas, expresada en los resultados alcanzados.

Insatisfacciones del ciclo:

-Las limitaciones de algunos docentes en la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural desde sus asignaturas.

Aportes del ciclo a la construcción de la estrategia:

- Determinación de la inclusión de los talleres científicos-metodológicos como parte de las acciones de preparación.

- Se aprobó la propuesta del taller científico-metodológico como cierre de la estrategia.

- Permitió identificar el diagnóstico, la planeación, la instrumentación y la evaluación como etapas de la estrategia que se construye.

Conclusiones del capítulo

El estudio realizado fue contextualizado en el primer ciclo del proceso investigativo. Este permitió que el grupo de I-AP reconociera las regularidades que presentaba su preparación para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario, caracterizada por el insuficiente empleo de métodos, procedimientos, medios de enseñanza u otros recursos y en otras ocasiones por el desconocimiento y la disposición de enfrentar la tarea. En este ciclo se precisan las acciones a realizar en la etapa de diagnóstico.

Las acciones de preparación realizadas en el segundo ciclo, brindaron al colectivo los principales elementos teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza de la ortografía y su enfoque interdisciplinario. De lo anterior se derivó un grupo de acciones que posibilitaron la determinación de las categorías y subcategorías de análisis, la selección de los nodos de articulación que serían utilizados como punto de convergencia para ello, la elaboración colectiva del software educativo "Para escribir mejor" y la emergencia de un proceder metodológico que orienta al docente cómo planificar este trabajo a partir de recomendaciones que se ofrecen para su implementación en la práctica.

Los talleres docentes-metodológicos realizados evidenciaron el avance cualitativo y la validez de las categorías y subcategorías de análisis, desde la acción en la práctica educativa, lo que hizo posible la aplicación y validación en el propio proceso de investigación del proceder metodológico elaborado en colectivo. Se logró fortalecer la disposición, la implicación y la motivación de los docentes implicados en el estudio para atender la problemática investigada y el compromiso de su perfeccionamiento.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN
DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE
INTERDISCIPLINARIO

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

En este capítulo se describe la estrategia metodológica dirigida a la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, elaborada a través de un proceso de investigación-acción participativa, así como la valoración de los participantes sobre el resultado científico y las transformaciones logradas en su preparación.

3.1 Emergencia de la estrategia metodológica dirigida a la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario: cuarto ciclo del proceso investigativo

Planificación: Para el diseño de la versión definitiva de la estrategia metodológica como resultado científico, el grupo de investigación consideró necesario la realización de una sesión de trabajo para determinar los fundamentos teóricos que sustentan dicho resultado, el objetivo general de la estrategia, las exigencias para su implementación, así como su organización estructural.

Aplicación y observación: Como resultado del análisis reflexivo en esta sesión de trabajo, emergió la siguiente estrategia metodológica dirigida a la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. A continuación se describen sus fundamentos. En la bibliografía consultada se pudo constatar la diversidad de criterios existentes en relación con los conceptos de estrategia, la cual ha estado sujeta a múltiples interpretaciones desde el punto de vista científico. El término estrategia, proviene del latín *strategia* que a su vez se originó de la palabra griega *strategos*, jefes de ejército; tradicionalmente utilizada en el terreno de las operaciones militares (Valle, 2012, p. 153).

La estrategia ha sido objeto de estudio en el ámbito pedagógico por autores como Díaz y Martins (1982); Sierra (2004); De Armas *et al.* (2006); Rodríguez y Rodríguez (2008) y Valle (2012), quienes destacan que su diseño implica establecer acciones conscientes encaminadas al logro de un objetivo, siempre dirigidas a la solución de un problema práctico.

Plantean como elementos coincidentes el carácter procesal, dinámico y flexible de la estrategia, orientado a un fin previamente establecido con objetivos trazados a largo plazo y que contribuyen a la transformación del objeto de incidencia; así como en la posibilidad de ser modificada a partir de los cambios que evidencian los participantes y el hecho de que su efectividad depende, en gran medida, del ajuste al contexto donde se utiliza.

Estos criterios conducen a reconocer la definición de estrategia dada por Rodríguez y Rodríguez (2011, p. 34) quienes la definen como “cierto ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en el que cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el fin a alcanzar.” Lo anterior “presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos” (De Armas *et al.*, 2003, p. 9).

Tomando en consideración la variedad de estrategias que existen en el campo de los resultados científicos, en la presente investigación se asume la estrategia metodológica, concebida como “la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados” (Rodríguez y Rodríguez, 2011, p. 39).

Se escogió este tipo de resultado porque posibilita intencionar un sistema de acciones metodológicas que conducen a la transformación en la preparación del docente de la carrera, a partir de su instrumentación y evaluación de manera coherente, coordinada, previamente planificadas, a partir del diagnóstico de sus necesidades, para el logro de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

La estrategia metodológica que se presenta se diseña desde una posición materialista-dialéctica como base metodológica que rige el sistema social cubano, teniendo en cuenta que su uso como método “busca las contradicciones existentes y explica los cambios cualitativos que se producen en el sistema y dan paso a un nuevo objeto”

(Hernández y Coello, 2002, p. 87) y que “bien utilizada evita el dogmatismo y la visión unilateral y estrecha de los fenómenos sociales en general y en particular de los educativos” (Chávez, 2005, p. 21).

En este análisis, Hernández y Coello (2002), no solo revelan los elementos componentes del objeto y sus relaciones causales y funcionales generadas de la dinámica de dicho objeto, sino las relaciones esenciales y contradictorias existentes en el mismo, que actúan simultáneamente de forma compleja, donde el conocimiento de esas relaciones que caracteriza el comportamiento del objeto permite resolver el problema que dio inicio a la investigación. Atribuyen al mismo las siguientes cualidades:

- Cuando se emplea el método dialéctico no solo se estudia en el objeto sus componentes constituyentes, sino que también se establecen las relaciones antagónicas.

- Establece el proceso mediante el cual la contradicción se desarrolla y se resuelve.

- El carácter dialéctico de la relación causal se expresa en el cambio de los distintos elementos que se relacionan entre sí. Dicha relación constituye una de las formas concretas de la contradicción dialéctica.

- El dominio de las relaciones contradictorias permite explicar los cambios cualitativos que ocurren en el sistema y dan lugar a un nuevo objeto.

- El método dialéctico tiene la ventaja que interrelaciona tanto las características del objeto como del sujeto.

La expresión del método dialéctico en la época actual lo constituye el enfoque sistémico, el cual parte de considerar al objeto de estudio como un sistema con componentes que están en determinado vínculo o relación, de modo tal que se comporta como un todo. A su vez, cada sistema no permanece aislado en su medio, sino que está en interrelación con otros, formando parte, en calidad de subsistema de otros sistemas más amplios, con lo cual se expresa la unidad del mundo.

Sobre la importancia de desarrollar un pensamiento sistémico en el profesional de la educación, argumentan Addine y García Batista (2005) que este:

[...] permite ver con mayor claridad los problemas globales del proceso de enseñanza-aprendizaje y su efecto sobre el desarrollo de la personalidad, para luego centrarse en los problemas concretos y resolverlos. Entonces lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo en que vive dicha situación la persona. De esta manera, es en la vivencia en donde se articula

el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y además se manifiestan las particularidades del desarrollo de su identidad profesional (p. 12).

Por tanto, resulta necesario tener en cuenta que el marxismo expresa que a la naturaleza humana es necesario considerarla en general y como históricamente condicionada por cada época, por lo que en la presente investigación se propone dar solución a la contradicción dialéctica intrínseca dada entre el desarrollo social, las potencialidades de las asignaturas del año y la preparación del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en aras de lograr desarrollar los conocimientos y habilidades ortográficas que demandan sus estudiantes.

Además, se tiene presente la teoría marxista-leninista del conocimiento al plantear que este parte de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica; pues la contemplación viva posibilitó determinar el estado actual del problema. Ello facilitó la apropiación e integración de los conocimientos a través de los métodos teóricos (pensamiento abstracto), hasta determinar los problemas que limitan la enseñanza de la ortografía desde las diferentes asignaturas del plan de estudio teniendo en cuenta el estado actual con el deseado.

También se consideró que la preparación del docente de esta carrera, según el perfil del profesional que debe formar, es una necesidad social.

Para satisfacerla es imprescindible la educación, la que “se relaciona íntimamente con la política, la economía, el derecho, el medio ambiente, la comunicación social y la cultura en una interrelación dialéctica, pues ella resulta condicionada por esas esferas sociales, pero a su vez es condicionante de su proyección futura. Por eso la educación es un fenómeno social determinado y determinante a la vez (Chávez, 2005, p. 23).

En este sentido Blanco (2002, p. 2) argumenta que las relaciones entre la educación y la sociedad deben analizarse en dos planos diferentes entre sí: en primer lugar la influencia de la sociedad como base objetiva del proceso de educación del individuo, con el fin de lograr su integración al contexto social y en segundo lugar la influencia de la educación en el proceso de desarrollo de la sociedad, entendiendo la primera tanto como factor del progreso económico y científico de esta, como también factor de desarrollo de la cultura, de los valores éticos y en definitiva, del crecimiento espiritual de la misma sociedad.

“Constituye una premisa de una educación de calidad, el hecho de situar al hombre como objeto real del cambio, y como su protagonista principal. En el centro de esta concepción, está la labor del docente como ente esencial en el desarrollo de las transformaciones que deben producirse, para lo cual también él tiene que cambiar, modificar sus formas de pensar y actuar, para producir cambios en su práctica educativa en correspondencia con las exigencias de la sociedad en que vive” (Addine, García Batista y Castro, 2010, p. 7).

De este modo se considera que la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario responde también a una demanda social (componente sociológico, fuente para la determinación de los contenidos) y es precisamente la educación quien “tiene que preparar al hombre para la vida y como condición de ella para el trabajo, que constituye una vía para el logro de un fin más amplio: la formación cultural integral” (Chávez, 2005, p. 22), lo que le permite una mejor interacción con el medio que le rodea en pos de su transformación y que a su vez se transforme a sí mismo.

Además, el amplio desarrollo educacional cubano obliga a los docentes a conocer y profundizar en el conocimiento de su lengua materna, en particular de la ortografía, para hacer un uso adecuado de ella en cualquier contexto. Lo anterior constituye un desafío para los docentes, pues deben estar constantemente actualizándose en función de resolver y hacer frente a los problemas que al respecto se les presentan a diario y satisfacer las demandas que la sociedad les reclama por el rol que desempeñan como profesionales y formadores de las nuevas generaciones, en las que debe fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y el amor por el idioma.

De acuerdo con Fernando Lázaro Carreter (2005, p. 120) se estima que desde el punto de vista social el conocimiento de la convención ortográfica constituye uno de los principales factores de unidad de la inmensa masa humana hispanohablante. Su dominio permite a las personas sentirse miembros de la misma comunidad. Por lo que se necesita elevar la instrucción general para que dicha convención sea conocida por todos para rodearla de su antiguo prestigio.

Con respecto a los estudiantes, la indiferencia o falta de dominio ortográfico por déficit cultural, muchas veces a causa del origen sociofamiliar, se convierte en una barrera no solo del aprendizaje, sino del propio desarrollo de la persona en su conjunto, que puede relegarla en un sentido social. Por tanto, la formación idiomática de los jóvenes ciudadanos ha de ser defendida donde la enseñanza y la exigencia de la pulcritud

ortográfica no son las partes menos desdeñables. Inculcándosela a los alumnos y a todos cuantos escriben, se les están inculcando hábitos de pulcritud mental, de exactitud.

[...] quien no cuida ese aspecto de la escritura, está ante el saber en posición ajena y distante. Es casi seguro que si falla ante un problema tan sencillo como es escribir correctamente, fallará igualmente ante los problemas de su profesión o de su ciencia. Las probabilidades de que sea un chapucero, serán muchas y de que su vida cívica siga siéndolo, también. (Lázaro Carreter, 2005, p.123)

Igualmente se considera lo planteado por la concepción materialista-dialéctica sobre la formación y desarrollo de la psiquis, expresada en los tres principios generales de la psicología marxista que asume que la personalidad es un nivel superior de organización de la psiquis, por lo que se forma y desarrolla según lo expresado en dichos principios.

El principio del desarrollo de la psiquis permitió determinar que los docentes siempre estarán en condiciones de aprender, desarrollarse y alcanzar niveles superiores de organización.

El principio del determinismo dialéctico de la psiquis permitió comprender cómo se producen las relaciones entre lo interno y lo externo en los docentes, por lo que se valoran las condiciones internas de cada uno (características biológicas y psíquicas como los sentimientos, intereses, ideales, juicios, formas de pensar, etcétera) y en cuanto a lo externo, las condiciones donde se desarrolla la preparación, las sociales de vida y educación, donde el docente se desenvuelve y sus relaciones con otros miembros de su colectivo.

Las condiciones internas del docente no permanecen pasivas, porque si bien son modificadas por la acción de las condiciones externas (preparación), a su vez, al haber una interacción (práctica), las condiciones internas cambian esas condiciones externas, se crean nuevas condiciones sociales de vida y educación (individuo mejor preparado para la vida y para la enseñanza de ortografía con enfoque interdisciplinario).

Se considera además, que la asimilación de los conocimientos no depende exclusivamente del funcionamiento más o menos adecuado de la actividad psíquica, sino que es reflejo de la actividad que el hombre realiza, en lo cual la enseñanza asume un papel muy significativo, aspecto que se explica a través del principio de la formación de la psiquis en la actividad y la comunicación, pues esos dos tipos de

interacciones (actividad y comunicación) no pueden verse aislados uno del otro, ni en contraposición; sino que se complementan e interpenetran.

Una vez formada la psiquis, se manifiesta y regula la actividad y la comunicación en cada actividad concreta que se realiza (interacción con la preparación). El docente participa como un todo y le imprime su sello particular a sus acciones e interrelaciones, de tal manera que su actividad y su comunicación resultan dosificadas, dirigidas y reguladas por su psiquis, por el conjunto de condiciones internas, en donde de un modo u otro se expresa su historia. En este sentido se establece la relación sujeto-sujeto, donde ambos son activos, reflejados y transformados.

Así, “la personalidad se desarrolla mediante un proceso condicionado histórica y socialmente, gracias a la actividad, en el proceso de comunicación con los demás. El hombre solo mediante un proceso de desarrollo a través de la interacción con la realidad, de sus relaciones sociales, deviene personalidad” (Pérez Martín et al., 2004, p. 45). Ser personalidad significa no solo adaptarse al medio y actuar e influir sobre él de manera activa, transformándolo. Significa apropiarse de la experiencia cultural humana y haber logrado un alto nivel de desarrollo psíquico.

Por tanto, la estrategia metodológica que se presenta tendrá presente lo planteado por la psicología materialista dialéctica y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky como su máxima expresión, al considerar la situación social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de la vida en el desarrollo de la psiquis del hombre, y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico, sobre la base de la participación activa y consciente de los docentes durante el proceso de preparación.

Se tiene en cuenta la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo de los docentes y las posibilidades de ampliación, al basarse su preparación en cómo enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario, donde se ofrecen puntos de contacto para su ejecución; se logra de esta forma una situación social de desarrollo que, en la psicología marxista, es comprendida como una combinación especial de procesos internos y condiciones externas que durante una etapa determinada, condiciona el desarrollo de nuevos logros o cualidades.

La estrategia tomó como punto de partida la comprensión de que la pedagogía es una ciencia que posee su propio objeto de estudio y su campo de acción, su sistema de

categorías, sus relaciones legítimas _principios y regularidades_, que se constituyen en teoría educativa.

A consideración del grupo de investigación, resulta necesario tener presente las leyes de la pedagogía expuestas por Álvarez de Zayas (1999): la primera establece la relación de la escuela con la vida, con el medio social, determinando el vínculo entre las necesidades sociales y la institución escolar; y la segunda, derivada de la anterior, que guarda estrecha correspondencia con las relaciones internas entre los componentes del proceso docente educativo para el logro de la educación a través de la instrucción.

De acuerdo con Guevara (2013, p. 111), la estrategia metodológica construida se fundamenta en principios que se sintetizan a continuación:

-Principio de la objetividad: se centra en la situación actual que presenta la preparación de los docentes implicados en el estudio, que parte de un diagnóstico de sus necesidades reales.

-Principio de la flexibilidad: se cuenta con la posibilidad de introducir en su desarrollo nuevas acciones que sean necesarias o de interés inmediato para los docentes en preparación, así como la supresión de otras que a su consideración sean innecesarias.

-Principio del aprendizaje activo: se asegura que el docente pueda aprender practicando y aplique lo aprendido, que comparta experiencias con otros compañeros que estén en su misma situación y debata los problemas de la práctica.

-Principio de la vinculación entre la teoría y práctica: la primera sirve de referencia a la segunda, propicia un saber práctico profesional basado en la teoría y la acción.

-Principio de la consideración de las concepciones y experiencias de los profesores en su propio proceso formativo: para que puedan ser analizadas y evaluadas con el fin de diseñar estrategias de mejora para la atención a la problemática.

-Principio del asesoramiento y apoyo individualizado: para que los participantes tengan la oportunidad de comunicarse con docentes expertos que les ayuden a reflexionar y resolver los problemas de la práctica, que les faciliten la planificación y el desarrollo de la misma.

Los rasgos que distinguen la estrategia metodológica que se presenta son:

-La flexibilidad y el humanismo: puede ser aplicada en otras carreras, pedagógicas o no pedagógicas y desde los diferentes espacios de trabajo metodológico: colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina o asignatura, según las necesidades

de los docentes y las características de la carrera. Pone al docente en el centro de la preparación.

-La objetividad: está diseñada a partir de la situación real de los docentes que integran el colectivo de la carrera, teniendo en cuenta el ideal de profesional que se desea formar.

-El enfoque de sistema: sus acciones están ordenadas de manera lógica, coherente y orientan al docente cómo implementar en la práctica los nodos seleccionados.

-La apropiación de conocimientos teóricos y metodológicos: las acciones de la estrategia favorecen la preparación teórica y metodológica de los docentes en preparación, para lograr desde las diferentes asignaturas del plan de estudio, la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

-La determinación de nodos de articulación interdisciplinarios: Las acciones de la estrategia permiten determinar los nodos a utilizar como punto de convergencia por todos los docentes, aplicarlos y valorar la pertinencia de su uso para la enseñanza de la ortografía.

Exigencias para la implementación de la estrategia metodológica

1. El dominio de los contenidos teóricos y metodológicos referidos a la interdisciplinariedad y a la ortografía, por parte tanto del investigador que coordina el grupo de investigación como por los participantes.

2. La adecuada planificación y ejecución de la autopreparación, el diálogo y la reflexión por parte de los docentes como herramientas fundamentales para el desarrollo efectivo del trabajo metodológico.

3. El dominio pleno del diagnóstico de la preparación que poseen los docentes referida a la interdisciplinariedad y al trabajo con la lengua materna, muy en particular con la enseñanza de la ortografía.

4. El dominio de las insuficiencias ortográficas de los estudiantes, detectadas en el diagnóstico de lengua materna.

5. La consideración de las opiniones de los docentes implicados, sobre la base de sus experiencias en la asignatura o asignaturas en que se desempeñan, para realizar los reajustes y cambios necesarios con vistas a la aplicación exitosa de la estrategia metodológica.

6. La creación de un ambiente favorable entre las personas implicadas, de manera que se logre la sensibilización y la disposición necesaria para la puesta en práctica del resultado.

Estructura y organización de la estrategia metodológica

Objetivo general: preparar teórica y metodológicamente al docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Etapas de la estrategia metodológica

Está conformada por cuatro etapas fundamentales: diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación.

I – ETAPA DE DIAGNÓSTICO

Para el diagnóstico de la preparación del docente de la carrera de Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía desde sus asignaturas se debe partir de explorar la situación real (potencialidades y dificultades) de los sujetos hacia los cuales se dirige la propuesta, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo intelectual, la preparación profesional, las necesidades, los intereses, las motivaciones, la situación actual con respecto a la preparación que se ha brindado a los docentes de la carrera relacionadas con la interdisciplinariedad y la atención a la lengua materna, en particular a la ortografía; lo que permitirá la determinación de sus necesidades de preparación al respecto.

Para ello se propone aplicar los siguientes métodos: el análisis de documentos normativos de la carrera (Plan de estudio, Estrategia curricular de lengua materna y planes de trabajo metodológico), la entrevista en profundidad, el análisis del producto de la actividad del docente y los guiones de los grupos de discusión.

Acción 1. Aplicación del método de análisis de documentos

Este método debe propiciar el análisis, en primer lugar, del plan de estudio, (Plan del proceso docente (PPD), Modelo del profesional y programas de disciplinas), con la finalidad de constatar los objetivos, asignaturas y contenidos curriculares encaminados a la enseñanza de la ortografía que allí aparecen, en las modalidades Curso diurno (CD) y Curso por encuentros (CE) lo que permitirá hacer una valoración de los contenidos ortográficos que deben atender los docentes desde sus asignaturas.

Se deben analizar los expedientes de las asignaturas que se imparten en la carrera con el propósito de conocer qué acciones o actividades se diseñan planificadamente para la enseñanza de la ortografía en correspondencia con el diagnóstico real de los estudiantes y a qué niveles de desempeño corresponden dichas actividades.

También se debe analizar la Estrategia curricular de lengua materna de la carrera con la intención de constatar sus potencialidades y limitaciones relacionadas con el

tratamiento de la ortografía. En este análisis se debe explicitar las habilidades comunes en todos los años referidos a lengua materna, los principales objetivos y las indicaciones metodológicas específicamente para el trabajo con este componente de la lengua.

Otro aspecto de vital importancia a tener presente es el análisis de los planes de trabajo metodológico de la carrera de varios cursos anteriores (puede ser de dos, tres o cuatro cursos), con la finalidad de constatar las acciones de trabajo metodológico desarrolladas desde entonces relacionadas con la lengua materna, en particular con la ortografía y la interdisciplinariedad.

Acción 2. Aplicación de la entrevista en profundidad a los docentes de la carrera

La entrevista en profundidad resulta de incuestionable valor; con su aplicación se propone constatar la preparación que poseen los docentes de la carrera sobre la enseñanza de la ortografía y la atención que le ofrecen desde sus asignaturas. Para el logro de este propósito es necesario tener en cuenta que el entrevistado debe de saber el objetivo de esta actividad. Además, se debe propiciar que esta se desarrolle en un ambiente de confianza, sin presiones, para obtener una información de mayor calidad lo más cercana posible a la realidad.

Es importante hacerles saber a los entrevistados que no se contrastarán sus conocimientos ni se comprometerán sus estatus dentro del grupo al que pertenecen. Para ello se propone la guía que aparece en el anexo 4.

Acción 3. Aplicación del análisis del producto de la actividad de los docentes

La aplicación de este método tiene como propósito constatar la planificación que realizan los docentes en el plan de clases sobre la enseñanza de la ortografía desde las asignaturas que imparten, por lo que se debe garantizar que tengan en su poder estos documentos para que se autodiagnostiquen teniendo en cuenta la guía que aparece en el Anexo 5. Se debe lograr que cada uno reconozca las potencialidades y las limitaciones que posee para la atención a la problemática y evalúe la atención que le ofrece.

Acción 4. Determinación de las necesidades de preparación del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario y de la vía a utilizar

Una vez aplicados los métodos e instrumentos se procede a realizar la triangulación de los datos obtenidos en el diagnóstico de manera que permita determinar las principales potencialidades y limitaciones que posee la preparación de los docentes implicados, donde las limitaciones sean percibidas como necesidades de preparación y las

potencialidades como facilitadoras para la solución de estas. Se debe lograr que sean los docentes quienes expresen la necesidad de prepararse e inducirlos, si es necesario, a que escojan la vía del trabajo metodológico para su preparación.

II – ETAPA DE PLANEACIÓN

Una vez conocidas las regularidades que presenta la preparación del colectivo de profesores se planean las siguientes acciones:

Acción 1: Determinación de la vía para el trabajo interdisciplinario y de los contenidos que serán el punto de convergencia para la enseñanza de la ortografía

Para determinar la vía a utilizar para el trabajo interdisciplinario y los elementos a tener en cuenta para la enseñanza de la ortografía se debe realizar una sesión de trabajo de conjunto con los docentes, donde a partir del estudio realizado como parte de una guía de autopreparación, se precisa definir en colectivo la vía a utilizar por todos los docentes para el trabajo interdisciplinario. En este sentido se debe garantizar que los docentes escojan la vía de los nodos de articulación por la necesidad de aplicar en todas las asignaturas algunos contenidos propios de la disciplina Estudios lingüísticos.

Luego se debe seleccionar, en correspondencia con los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza de la ortografía, qué contenidos serían el centro de convergencia por todos los docentes para la atención a la problemática.

Acción 2: Análisis y actualización del software educativo “Para escribir mejor”

Este software fue concebido por el grupo de investigación para apoyar el trabajo ortográfico en la carrera. Puede ser utilizado como medio de enseñanza en la atención a la problemática. Para ello se debe realizar un análisis exhaustivo de cada uno de sus módulos y de la información que ofrecen, para aprovechar sus potencialidades en la enseñanza de la ortografía, ya sea desde la clase o desde el estudio independiente. De esta manera el docente podrá seleccionar, por ejemplo, los ejercicios que utilizará en sus clases o como parte del estudio independiente, los temas que tratará en correspondencia con las dificultades de sus estudiantes, los juegos que pueden utilizar para entrenarse, entre otras opciones.

Si se desea incluir nuevos ejercicios, se debe hacer énfasis en la selección de los textos relacionados con contenidos de las diferentes asignaturas del plan de estudio.

Para ello se propone realizar una revisión minuciosa de conjunto con los docentes de la carrera de la bibliografía básica y complementaria, para elegir aquellos que por la veracidad de los contenidos teóricos que abordan en cuestión, ofrecen potencialidades para la enseñanza de la ortografía de forma no forzada. Una vez elaborados, se deben

entregar a los profesores de lengua española, para su revisión y finalmente incluirlo en los módulos correspondientes para su uso por los estudiantes.

Acción 3: Determinación de los tipos y formas de trabajo metodológico a emplear

La determinación de las formas y tipos de trabajo metodológico estarán en estrecha correspondencia con lo expresado en el *Reglamento de trabajo docente-metodológico para la educación superior* (Ministerio de Educación Superior, 2018). Se propone que sean utilizadas las dos formas fundamentales establecidas para ello: la docente-metodológica y la científico-metodológica, pues “están estrechamente vinculadas entre sí y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema en respuesta a los objetivos propuestos” (p. 22).

Entre los tipos fundamentales de trabajo docente-metodológico que se pueden utilizar se encuentran: la reunión docente-metodológica, la clase metodológica en sus dos variantes y el taller científico-metodológico.

La reunión docente-metodológica se sugiere porque es una actividad metodológica, donde los docentes de la carrera analizan, debaten y llegan a acuerdos acerca de determinados aspectos del trabajo metodológico que permitan el mejoramiento de la labor que realizan, en este caso la determinación de nodos interdisciplinarios a tener en cuenta para la enseñanza de la ortografía y el proceder metodológico para su implementación.

La clase metodológica se propone en sus dos variantes porque permite orientar a los docentes, mediante argumentos, demostraciones y análisis sobre determinados aspectos de carácter metodológico, que contribuyen a una mejor preparación del claustro. En la clase instructiva se orientará a los docentes implicados el trabajo con los nodos y el proceder para su implementación, utilizando para ello el análisis de los argumentos que justifican el contenido objeto de la actividad y la propuesta de aquellos aspectos que responden a los objetivos metodológicos trazados. Esta actividad debe ser dirigida por un docente de experiencia y maestría pedagógica que posea sólidos conocimientos sobre interdisciplinariedad y domine el tratamiento metodológico de la ortografía.

La clase demostrativa se propone que se oriente, a través del desarrollo de una actividad docente modelo en la que, preferiblemente estén presentes los estudiantes, el proceder metodológico para el trabajo con los nodos interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía desde una asignatura del plan de estudio. Esta clase debe ser impartida por un docente de experiencia y maestría. El resto de los docentes del

colectivo, observan, hacen anotaciones y elaboran conclusiones. Luego, sin la presencia de los alumnos, se realiza el análisis.

Los talleres docente-metodológicos se proponen porque propician en los docentes implicados el debate de la propuesta de solución para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, a partir del análisis, la valoración y la reflexión de sus propias prácticas, en pos de elevar su nivel de competencia profesional.

Acción 4: Determinación del tipo de trabajo científico-metodológico para la culminación de la preparación

Se propone que se utilice el trabajo científico-metodológico como forma fundamental, por ser, según el artículo 50 del *Reglamento de trabajo docente y metodológico para la Educación Superior*, “la actividad que realizan los profesores en el campo de la didáctica, con el fin de perfeccionar el proceso docente educativo, desarrollando investigaciones, o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que tributen a la formación integral de los futuros profesionales” (Ministerio de Educación Superior, 2018, p. 24).

Teniendo en cuenta lo anterior se propone que las acciones de preparación culminen con un taller científico-metodológico, por ser el tipo de actividad que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con una investigación pedagógica en curso y sobre la cual los profesores presentan experiencias relacionadas con la misma.

Acción 5: Selección de los espacios para la preparación

Para concretar esta acción se deben insertar las actividades planificadas en el plan de trabajo metodológico de la carrera, pues el contenido de trabajo de este nivel permite “orientar hacia la construcción de la didáctica de la profesión, apoyándose en las experiencias que se van acumulando como resultado del sistemático trabajo metodológico que se desarrolla en la carrera y de los logros que se alcanzan en las investigaciones realizadas con este fin” (p. 8). Por tanto, se debe aprovechar su presentación habitual en los meses iniciales del curso.

Además, en este espacio se garantiza que todos los docentes que inciden en la carrera sean preparados por una u otra vía, pues sienta las bases para la preparación desde el punto de vista didáctico de las disciplinas y los años en que se estructura la carrera, para cumplir con las exigencias del Modelo del profesional, donde queda explicitado la necesidad de lograr en los estudiantes el desarrollo de habilidades ortográficas para el desempeño de su profesión.

III –ETAPA DE INSTRUMENTACIÓN

En esta etapa deben tomarse las medidas necesarias en pos de garantizar la implementación de la estrategia metodológica construida, con énfasis en las formas y tipos de trabajo metodológico seleccionados para la preparación del docente para el logro de los resultados esperados. Se debe lograr que los sujetos implicados creen las condiciones propicias para su participación en las acciones de preparación.

Se debe colocar a los docentes participantes en el centro del proceso, pues el nivel de desarrollo alcanzando por cada uno y el grupo (o colectivo) en general, así como las opiniones y sugerencias de estos, permiten el perfeccionamiento de su preparación a partir de la identificación de los avances, retrocesos o estancamientos detectados. En esta etapa se realizarán las siguientes acciones:

Acción 1: Taller de socialización de los resultados del diagnóstico de la preparación del docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario y presentación de la estrategia metodológica elaborada.

Para la socialización de los resultados del diagnóstico de la preparación del docente se propone que se realice una reunión en el colectivo de carrera que debe ser dirigida por sus autoridades. Se debe dejar al descubierto las limitaciones detectadas a partir de la aplicación de los diferentes métodos empíricos y someter al análisis y debate los resultados obtenidos, de manera que los docentes expresen sus necesidades de preparación.

También se debe lograr que los participantes escojan la vía del trabajo metodológico para prepararse para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario por constituir la vía esencial, que contribuye a la formación continua del colectivo en lo pedagógico, profesional, científico, político-ideológico, económico, social y a la cultura integral del profesor (Ministerio de Educación Superior, 2018, p. 21).

En este espacio se realiza la presentación de la estrategia de preparación a seguir para la solución al problema detectado y se induce su inserción en el Plan de trabajo metodológico de la carrera para su aplicación. Esta reunión también deberá realizarse como parte de las actividades que realizan las disciplinas y en el colectivo de año, si hay curso diurno.

Acción 2: Orientación de la autopreparación

Se debe considerar que el trabajo metodológico que se realiza de forma individual parte de la autopreparación dirigida e intencionada que realiza el profesor de los aspectos necesarios para el buen desarrollo de su labor docente, como premisa fundamental

para que resulte efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva (p. 5).

Por tanto, cada actividad metodológica que se realice como parte de la estrategia, requiere de una rigurosa autopreparación de los participantes, a partir de una guía que se le debe entregar con antelación, para que puedan profundizar e investigar sobre la temática a desarrollar en cada una de ellas, y puedan aportar ideas, reflexionar y tomar decisiones sobre bases sólidas.

Para la primera actividad, se le debe orientar a los docentes autoprepararse en los elementos generales que caracterizan el tratamiento metodológico de la ortografía para que en este sentido puedan aportar criterios y reflexionar en torno a su uso en la enseñanza de este componente en la carrera. También se debe garantizar la bibliografía a consultar, en formato duro y digital.

Acción 3: Aplicación de los tipos de trabajo docente metodológico seleccionados

1- Reunión docente-metodológica “La enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la carrera de Educación Primaria”. Aspectos a tener en cuenta para su implementación.

En esta actividad se propone como objetivo analizar, reflexionar y tomar acuerdos acerca de cómo proceder para la implementación de los nodos interdisciplinarios a utilizar para la enseñanza de la ortografía en la carrera, por lo que será determinante para el éxito de las demás acciones previstas. Debe ser dirigida por profesores de prestigio y maestría ante la comunidad académica.

En esta primera actividad se debe exponer el proceder metodológico elaborado colectivamente y las recomendaciones metodológicas para la implementación de cada uno de los pasos, los que aparecen en el Anexo 15. Su uso debe ser tomado como acuerdo en el colectivo para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la carrera. Se debe garantizar que los docentes se hayan autopreparado adecuadamente, para que el debate y las reflexiones sean ricos y profundos y que la guía de autopreparación para la próxima actividad quede orientada.

2- Clase metodológica instructiva “La planificación de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario desde la asignatura Didáctica de la Lengua Española”.

Esta actividad debe tener como objetivo orientar a los docentes cómo planificar la implementación del proceder metodológico para el trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía, a través de un sistema de clases de cualquier asignatura del plan de estudio. Este tipo de clase puede ser conducida por

los jefes de cada nivel de dirección o colectivos metodológicos, así como por profesores de sólida experiencia y elevada maestría pedagógica. Requiere de una minuciosa autopreparación y se debe respetar su estructura metodológica: introducción, desarrollo y conclusiones; así como las exigencias a tener en cuenta para cada una de estas partes.

Se debe garantizar que en el desarrollo de la clase, luego de ubicar la asignatura en el plan del proceso docente del Plan de estudio, destacando el año y semestre en que se imparte, así como el número de horas, se muestre la dosificación de la misma y se comiencen a hacer las precisiones metodológicas pertinentes teniendo en cuenta cada uno de los pasos del proceder metodológico para la planificación del uso de los nodos de articulación en la enseñanza de la ortografía. Se le debe explicar al auditorio que una vez concretado el proceder en dicha dosificación, lo que hay que hacer es incorporar en el diseño de cada clase las acciones previstas en la planificación. Para ello entonces se tienen en cuenta las recomendaciones metodológicas elaboradas para cada paso de dicho proceder.

Se debe lograr que en el momento de intercambio con el auditorio, el que puede hacerse a partir de preguntas y respuestas, cuestionarios que sirvan de guía para el debate o simplemente referirse a los aspectos positivos, negativos o interesantes que resultaron de la actividad, los participantes expongan sus criterios y aclaren las dudas que tengan al respecto. Al concluir la actividad se debe orientar la guía de observación para la próxima actividad.

3- Clase metodológica demostrativa

Este tipo de clase puede ser de cualquier asignatura del plan de estudio. Para ello el profesor que la dirija debe de haber hecho un trabajo de mesa exhaustivo con todos los colegas que imparten docencia en su año para concretar el proceder en su dosificación y a partir de la planificación que realizó de conjunto con ellos, planificar e impartir la clase. Es preciso señalar que para realizar este trabajo de forma efectiva, los docentes deben conocer muy bien el diagnóstico ortográfico de sus estudiantes.

Se debe tener en cuenta tres grandes momentos en la organización y desarrollo de este tipo de clase. En el primero se debe declarar el objetivo metodológico que se propone alcanzar. En el segundo momento se desarrolla la clase como tal, con su estructura metodológica, teniendo en cuenta introducción, desarrollo y conclusiones y la forma de docencia seleccionada. Se debe considerar que sea una clase modelo, que sirva de ejemplo para todos los profesores, quienes deben cumplir con las

orientaciones que se precisen. Una vez terminada la clase, sin la presencia de los alumnos, se realiza el análisis.

En el tercer momento se debe explicar brevemente, cómo se cumplió el objetivo metodológico. Al culminar debe orientarse la guía de autopreparación para la próxima actividad.

4-Talleres docentes-metodológicos

Estos talleres deben ser concebidos con el objetivo de que los docentes debatan, reflexionen y socialicen las principales experiencias obtenidas como resultado de sus propias prácticas a partir de la preparación recibida, así como sus modos de actuación con respecto a la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Se debe lograr que el espacio de cada taller se utilice para intercambiar, reflexionar, criticar, valorar, así como para asimilar los conocimientos, las habilidades y las mejores experiencias que desarrollan los docentes para contribuir a la formación de un profesor con excelentes habilidades comunicativas.

El primer taller se debe realizar sobre el tema “La planificación del trabajo desde las diferentes asignaturas para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario” con el propósito de debatir, reflexionar y socializar las principales experiencias obtenidas como resultado de sus propias prácticas, en torno a la planificación del trabajo para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, a partir de la concreción del proceder metodológico elaborado.

En esta actividad los docentes deben explicar cómo organizaron el trabajo desde su dosificación, de manera que aporten las mejores experiencias en este sentido, las que le servirán como modelos a sus compañeros. Para ello, es preciso que los participantes traigan consigo la dosificación de la asignatura que imparten y que ya hayan aplicado el proceder metodológico en correspondencia con el diagnóstico de sus estudiantes, para que reflexionen sobre cómo lo hicieron y aclaren las dudas que aún puedan tener. Al culminar, se debe orientar la guía de autopreparación para el próximo taller.

El segundo taller que se propone es “La concreción del uso de los procedimientos didácticos generales para la enseñanza de la ortografía en la práctica pedagógica”. En esta actividad se debe lograr que los docentes más experimentados en esta área, socialicen sus prácticas en el trabajo con el diagnóstico, el uso de métodos y medios de enseñanza y en cómo evaluar la ortografía, lo que pueden servir de modelo al resto de los participantes.

Se debe destacar que para lograr enseñar ortografía desde cada clase, es preciso haber aplicado el proceder metodológico, para luego tener en cuenta las recomendaciones según lo planificado. Al culminar se debe garantizar la orientación de la guía de autopreparación para el tercer y último taller.

El tercer taller se propone hacerlo sobre “La aplicación en la práctica pedagógica de los procedimientos didácticos específicos, sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua”.

En este taller se debe propiciar que los docentes socialicen las experiencias que han tenido en la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural desde sus asignaturas, fundamentalmente desde una clase o parte de ella para que sirvan de modelo a los demás colegas por constituir un contenido propio de las asignaturas del área de lenguas. Por tanto se estimulará que los profesores de esta área ofrezcan ejemplos variados de cómo trabajarlo desde la clase para lograr la aclaración de posibles dudas o tabúes que puedan existir en torno a su aplicación desde otras asignaturas.

Igualmente se debe lograr la ejemplificación del tratamiento a la pronunciación, ya sea como parte del método seleccionado para su atención o como parte de la propia dinámica de la clase, así como el trabajo con la etimología y el significado de las palabras, para lograr que los participantes queden claros de cómo insertar en sus actividades el uso de sinónimos, antónimos, homófonos, parónimos, familias de palabras, entre otros, así como la planificación que hacen de la morfosintaxis teniendo en cuenta las recomendaciones metodológicas que para ello se ofrecen. En este taller también se debe abordar cómo trabajar todos estos elementos desde el estudio independiente.

Acción 4: Aplicación del trabajo científico-metodológico

Para la concreción del trabajo científico-metodológico se propone que se realice una sesión científica en el departamento docente como forma de culminación de las acciones de preparación. Para ello se debe realizar un taller científico-metodológico por ser “el tipo de trabajo científico-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con una investigación pedagógica en curso y sobre la cual los profesores presentan experiencias relacionadas con la misma” (Ministerio de Educación Superior, 2018, p. 24).

Para ello se sugiere que después de culminar las acciones de preparación, se presente la convocatoria por escrito, la que se puede colocar en el sitio web de la carrera y

también en el de la universidad para su divulgación, en aras de lograr que todos los profesores del departamento docente, hayan o no participado en el estudio realizado, participen en la sesión científica que se propone e involucren a otros colegas, con el propósito de socializar las mejores experiencias obtenidas en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario; así como el nivel de preparación y desarrollo profesional alcanzados.

IV-ETAPA DE EVALUACIÓN

La evaluación constituye la última etapa de la estrategia. Comprueba o corrobora la validez de su diseño en su conjunto y determina en qué medida su proyección, implementación y resultados satisfacen las necesidades de los docentes. Por lo tanto, es un proceso amplio que incluye la evaluación del aprendizaje de los participantes en la preparación y de todo lo que tiene que ver con la infraestructura en que se soporta la misma. Por lo que se tiene en cuenta como proceso y como resultado.

Para su evaluación como proceso se propone aplicar las siguientes acciones:

Acción 1: Aplicación de la observación participante (Anexo 12)

Lo anterior favorecerá la descripción de cómo se va desarrollando la preparación diseñada y cómo se manifiesta en las clases los conocimientos que van adquiriendo los docentes con respecto a la enseñanza de la ortografía y la actitud que asume en su actuación pedagógica para atender las dificultades de sus estudiantes en este sentido. Además permitirá medir el comportamiento de las categorías de análisis.

Acción 2: Evaluación de las diferentes formas y tipos de trabajo metodológico

Para la evaluación de las diferentes formas y tipos de trabajo metodológico empleados se propone que se tenga en cuenta aprovechar los propios espacios que ofrecen cada una de ellas para el intercambio con el auditorio, de reflexión y análisis para evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos, el nivel de aprendizaje de cada participante, sus modos de actuación y comportamiento en cuanto a la enseñanza de la ortografía.

Acción 3: Evaluación de las transformaciones logradas en la preparación de los docentes

Para evaluar las transformaciones logradas en la preparación de los docentes participantes en el estudio, se propone realizar un grupo de reflexión final donde a partir de los resultados de la observación participante (Acción 1) y la evolución de las categorías y subcategorías, se les pida a los participantes que reflexionen acerca de los principales cambios ocurridos en ellos en cuanto a la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, motivos e intereses surgidos en el proceso investigativo y

comportamientos que manifestaron en las diferentes actividades, así como elementos que evidencien esas transformaciones.

Acción 4: Valoración de la estrategia metodológica como resultado

Para la valoración de la estrategia como resultado se propone realizar un grupo de discusión, en el que deben invitarse a profesores de otras carreras. Para ello se les debe entregar por escrito a los docentes la estrategia diseñada con antelación para que tengan la posibilidad de valorarla en su conjunto y emitir, como parte de la discusión, opiniones, recomendaciones, sugerencias, que contribuyan a su mejoramiento como resultado.

Para una mejor comprensión y utilización de la estrategia construida, se presenta de forma abreviada en el esquema que aparece en el Anexo 16.

Una vez construida la estrategia metodológica como resultado del proceso de I-AP, se debe realizar una sesión de trabajo para valorar dicho resultado, así como la transformación lograda respecto de la preparación del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, las que serán descritas en el próximo epígrafe.

3.2 Valoración por los participantes de la estrategia metodológica como resultado científico y de las transformaciones logradas en su preparación para la enseñanza de la ortografía

Para la valoración de la estrategia metodológica construida y de las transformaciones logradas en la preparación del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, se realizó en el mes de julio de 2017 una sesión de trabajo, en el que participaron los miembros del grupo de investigación. En esta ocasión se invitó a la jefa del Departamento de Educación Infantil y se puso a disposición del colectivo varias copias de la estrategia elaborada.

En un primer momento los participantes consideraron necesario reflexionar en torno a la estrategia como resultado científico, lo que dio lugar a un grupo de discusión, donde el colectivo consideró necesario reflexionar en torno a: los fundamentos teóricos de la estrategia, las exigencias para su implementación, su estructura, su contribución al perfeccionamiento de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, su aplicabilidad y posibilidades de generalización a otras carreras y otros centros de enseñanza.

Como resultado del análisis reflexivo el grupo apreció que las valoraciones sobre los fundamentos teóricos de la estrategia corroboraron su pertinencia, suficiencia y coherencia. Según los docentes reflejan las bases teóricas esenciales para la comprensión de las ideas rectoras de la dinámica del resultado construido.

Sobre las exigencias para la implementación de la estrategia metodológica los docentes consideraron que las mismas son pertinentes y muy adecuadas, que expresan las premisas esenciales del resultado investigativo y revelan su adecuación al enfoque interdisciplinario para su puesta en práctica. Sobre los componentes de la estrategia, fue apreciable la coincidencia de criterios en cuanto a su estructura, donde destacan la pertinencia de su objetivo, el ordenamiento lógico de las etapas y de cada una de sus acciones.

Con respecto a la contribución del resultado al perfeccionamiento de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la carrera, los criterios aportados fueron muy favorables, pues se partió de la determinación de las potencialidades que ofrece a la preparación de los docentes y de la profundización en aquellos elementos que caracterizan su dinámica. Referido a la aplicabilidad y posibilidades de generalización a otras carreras y otros centros de enseñanza, los docentes entendieron que posee posibilidades de generalizarse. Además hubo coincidencia total respecto a su pertinencia y aplicabilidad.

En un segundo momento se realizó un taller de reflexión final, donde se acudió a la triangulación metodológica y de datos, para lo cual se consideró la información obtenida durante la observación participante (Anexo 12) y los criterios emitidos en las diferentes actividades desarrolladas durante el proceso de elaboración de la estrategia. En esta ocasión, se dividió al grupo de investigación en dos equipos de trabajo donde fueron valorados los criterios esenciales, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías empleadas.

Para ello se les pidió a los docentes que reflexionaran acerca de los principales cambios ocurridos en ellos en cuanto a la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, motivos e intereses surgidos en el proceso investigativo y comportamientos que manifestaron en las diferentes actividades y que propusieran elementos que a su juicio evidencien esas transformaciones.

En relación con la categoría I “Dominio de los procederes didácticos generales”, el grupo de investigación coincidió en que ampliaron los conocimientos relacionados con el uso del diagnóstico en el contexto de cada asignatura y alegaron que aprendieron a

trabajar de manera planificada con los resultados del diagnóstico ortográfico de sus estudiantes. En este sentido solo un docente necesitó apoyo individualizado. Además expresaron que aprendieron a planificar el trabajo con las palabras del vocabulario básico de cada asignatura, con las reglas ortográficas y experimentaron cómo proyectar desde la dosificación el uso de métodos, procedimientos y medios de enseñanza, gracias al apoyo de docentes con más experiencia en esta área.

En lo referido a la aplicación de métodos y de tratamiento ortográfico el grupo de investigación consideró que pudieron aplicar, varios métodos para la enseñanza de la ortografía lo que favoreció el tratamiento a las dificultades detectadas en el diagnóstico y el trabajo con las palabras de vocabulario básico de cada asignatura. Los participantes expresaron que se sienten mejor preparados para enfrentar desde sus asignaturas la enseñanza de la ortografía, a pesar de que dos de ellos tuvieron hasta el final limitaciones en la aplicación del método viso-audio-gnósico-motor.

Sobre el empleo de medios de enseñanza, con énfasis en las TIC al servicio del aprendizaje ortográfico en el ámbito de cada asignatura, enunciaron que todos lograron utilizar los diferentes medios de enseñanza acordados para ello, como el prontuario, el diccionario y sobre todo el software elaborado colectivamente, el que resultó ser un medio novedoso, sin tener que convertir sus lecciones, en clases de ortografía y los ayudó a darle a la problemática una mirada diferente.

Con respecto a la evaluación del componente ortográfico según las normas vigentes también destacaron las valiosas experiencias obtenidas en este sentido, pues los nutrieron de herramientas para su aplicación, como un elemento importante a tener en cuenta en cada una de las clases. Lo anterior les permitió organizarlas y planificarlas teniendo en cuenta las diferentes formas de docencia en las que se logró un mejor seguimiento a la evaluación, tanto en forma oral como escrita.

Respecto a la categoría II “Dominio de los procederes didácticos específicos, sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua” el grupo de I-AP reconoció que las actividades realizadas incentivaron su motivación y el interés por el tratamiento a la problemática, al brindar herramientas para concretar en la práctica la utilización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Expresaron que incrementaron en las clases el trabajo con las situaciones comunicativas y como parte del estudio independiente, lo que les facilitó atender con mayor profundidad los problemas ortográficos de sus estudiantes. No

obstante, hubo dos docentes del área de ciencias que también requirieron del apoyo individualizado para utilizar en sus clases dicho enfoque.

Referido al tratamiento ortográfico desde la lengua oral (fonética), los participantes expresaron que las actividades realizadas los ayudaron a comprender mejor la importancia que tiene la pronunciación de las palabras y su incidencia en la correcta ortografía al escribirlas, elemento que consideraron esencial para dar solución a la problemática. Expresaron satisfacción por la manera en que lograron su atención en la clase, casi siempre a partir del método o procedimiento escogido, aunque para ello hayan necesitado en ocasiones del asesoramiento de otros docentes, inclusive para atender las limitaciones de algunos estudiantes que presentaban pseudodislasias.

Sobre el tratamiento de problemas ortográficos de carácter morfosintáctico, con énfasis en la concordancia entre las estructuras gramaticales, el grupo de investigación comentó que ampliaron sus conocimientos en torno a su concreción en la práctica educativa, a partir de considerarlo como condición en los ejercicios de producción escrita. Además estiman que fueron capaces de insertar en sus clases el trabajo con la concordancia entre las diferentes partes de la oración.

En cuanto al tratamiento ortográfico del léxico especializado y general, tomando en cuenta la etimología y el significado de las palabras, el grupo de investigación reconoció los beneficios que les aportó el trabajo con la etimología por lo importante que resulta el conocimiento del origen o procedencia de la palabra, elementos que todos lograron considerar en sus clases en mayor o menor medida. Expresaron que aprendieron variedades de formas en que se puede tratar el significado o semántica de las palabras, dentro de la clase y como parte del estudio independiente, al trabajar con sinónimos, antónimos, homófonos, parónimos, homónimos, dentro del contexto del contenido de cada asignatura, por lo que se generaliza su uso por el colectivo.

Acerca del trabajo en favor de la elevación de la conciencia ortográfica, hubo consenso en el grupo de investigación al resaltar, en primer lugar, los cambios en la disposición de algunos docentes, que en sus inicios no se mostraban convencidos de la necesidad de encarar la enseñanza de la ortografía en la carrera con enfoque interdisciplinario.

Consideraron que para lograr que sus estudiantes adquirieran la conciencia de elevar su conocimiento en este sentido, primero se debía mostrar placer al enseñarla. Opinaron que este elemento es decisivo para enfrentar este reto, por la importancia que tiene, según sus criterios, que el docente esté convencido de cuán importante resulta para el futuro maestro dominar la ortografía, para después incentivar en sus

estudiantes el deseo de aprenderla como un elemento indispensable para el desempeño de su profesión.

Como se puede apreciar los participantes expresaron satisfacción por la preparación recibida, lo que se tradujo en el dominio, desde el punto de vista teórico metodológico y práctico de los principales métodos, procedimientos y medios para la enseñanza de la ortografía, con énfasis en el software elaborado, así como el reconocimiento del papel que le corresponde al diagnóstico y a la evaluación.

La gran mayoría aplicó el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la ortografía y ofrecieron tratamiento adecuado a la fonética, la etimología, y utilizaron las relaciones semánticas que entre las palabras puede existir. También destacaron los elementos que les aportaron a su preparación el trabajo con la morfosintaxis y la necesidad de la elevación de la conciencia ortográfica en los estudiantes.

En este sentido fue significativo el reconocimiento de los aportes de profesores de asignaturas que antes no abordaban en clases esta problemática, y se destacan los logros alcanzados por Didáctica de las ciencias naturales, Educación cívica y su didáctica y Didáctica de la lengua española, que aportaron la mayor cantidad de experiencias, así como el apoyo individualizado que ofrecieron los docentes del área de lenguas durante el proceso investigativo.

En esta actividad se determinaron además los logros, las insatisfacciones y los aportes esenciales del ciclo para la construcción del resultado final.

Logros del ciclo:

- La aceptación general de la preparación recibida.
- El dominio por parte del grupo de investigación de los conocimientos teóricos y metodológicos para la atención a la problemática. Docentes mejores preparados.
- La valoración positiva que hacen los docentes sobre el resultado construido.
- La percepción de la aplicabilidad de la enseñanza de la ortografía desde todas las asignaturas del currículo.
- La emergencia de una estrategia metodológica como resultado científico que prepara al docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Insatisfacciones del ciclo:

- Algunos docentes no fueron capaces de aplicar por sí solos desde sus clases el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, ni el método viso-audio-gnósico-motor.

Aportes esenciales a la construcción de la estrategia metodológica:

Determinación de:

- los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la estrategia.
- las exigencias para su implementación.
- los componentes estructurales de la estrategia: objetivo general y las etapas con sus respectivas acciones.

Conclusiones del capítulo

Las valoraciones realizadas por el grupo permitieron validar en el mismo proceso de investigación-acción la estrategia metodológica como resultado científico dirigida a la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Sus fundamentos, exigencias y componentes estructurales resultaron pertinentes y adecuados. Consideraron que posee posibilidades reales de aplicación en otras carreras, incluso en otros niveles educativos y que brinda los conocimientos teóricos y metodológicos indispensables a tener en cuenta para la atención a la problemática.

Al valorar el grupo de investigación las transformaciones logradas en su preparación reconocieron que llegaron a aplicar los diferentes métodos y medios para la enseñanza de la ortografía desde sus asignaturas, aprendieron a darle un mejor uso al diagnóstico y a la evaluación de este componente. Aunque dos docentes no lograron utilizar por sí solos el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural ni el método viso-audio-gnóstico-motor en sus clases, la mayoría mostró en diferentes espacios las experiencias que tuvieron en su aplicación, así como en el trabajo con la fonética, la etimología, la semántica y la morfosintaxis.

CONCLUSIONES

- La preparación del docente de la carrera de Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía, desde las diferentes asignaturas del plan de estudio, se sustenta en la teoría histórico-cultural de Vigotsky por la necesidad de considerar el estado actual y potencial de los sujetos. Para ello el docente debe dominar: los diferentes métodos, procedimientos y medios de enseñanza; el empleo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; el trabajo con la fonética, la etimología, la morfosintaxis y las relaciones semánticas entre las palabras; así como comprender el papel de las percepciones, fundamentadas desde la psicolingüística. Estos aspectos deben ser tratados con enfoque interdisciplinario, al concebirse su concreción como un aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-El análisis de contenido a los documentos analizados le permitió constatar al grupo de investigación como potencialidades que: la atención a la ortografía constituye un objetivo esencial en el modelo del profesional; la Estrategia curricular de lengua materna ofrece los objetivos y contenidos de la mayoría de las asignaturas para favorecerla; las relaciones interdisciplinarias han sido abordadas en planes de trabajo metodológico y que el colectivo reconoce la importancia de la ortografía y la necesidad de su dominio. Como limitaciones: la atención a la problemática no constituye una prioridad en la carrera; no se brindan indicaciones metodológicas para atender la enseñanza de la ortografía; el trabajo metodológico desarrollado para favorecer su atención no ha sido sistemático y la concientización del colectivo de la insuficiente preparación que poseen para enfrentar su enseñanza con enfoque interdisciplinario.

-La preparación recibida por el grupo de investigación hizo posible, a partir de la reflexión colectiva y las experiencias vividas, la determinación adecuada de las categorías y subcategorías de análisis, de los nodos de articulación interdisciplinarios, la elaboración del software educativo "Para escribir mejor" y del proceder metodológico con sus recomendaciones para planificar, ejecutar y evaluar la competencia ortográfica de los estudiantes.

-La estrategia metodológica para la preparación del docente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario emergió de las experiencias vividas durante el proceso investigativo. Se distingue por sus fundamentos, exigencias y etapas que modelan la dinámica de dicha preparación, estructuradas por acciones, organizadas de manera lógica y coherente, con un nivel ascendente de complejidad; además posee carácter objetivo,

flexible y humanista. Favorece la apropiación de conocimientos teóricos y metodológicos, la determinación de nodos de articulación para lograr, desde las diferentes asignaturas del plan de estudio, solucionar el problema objeto de investigación.

-La valoración satisfactoria realizada por los sujetos implicados en el proceso investigativo, evidencia la transformación lograda en su preparación para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. La efectividad de la estrategia elaborada se revela en los conocimientos adquiridos acerca del tratamiento didáctico-metodológico de este componente, sobre la base de los fundamentos declarados. De igual manera, se observó el ascenso en cuanto a los motivos e intereses de carácter profesional mostrados por el colectivo que hizo posible este resultado científico.

RECOMENDACIONES

- Continuar la línea de investigación de manera que se favorezca la indagación en torno al desarrollo de alternativas que contribuyan al perfeccionamiento de la enseñanza de la ortografía teniendo en cuenta los fundamentos de la psicolingüística.
- Divulgar los resultados de esta investigación en los diferentes espacios de la actividad científica y metodológica educativa, eventos y publicaciones para su posible generalización en otras universidades del país y niveles educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abello, A. M., Arias, G., Balmaseda, O., García, M. L., León, F., López, J. A. *et al.* (2004). *Ortografía. Selección de textos para la Educación Preuniversitaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
2. Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Contexto S.R.L.
3. Addine, F. y García, G. (2005). *La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente: Curso Pre-Congreso Pedagogía 2005*. La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.
4. Addine, F. (Compil.).(2004). *Didáctica teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
5. Addine, F. y García Batista, G. (2004). La interacción: núcleo de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de la formación de los profesionales de la educación, una propuesta para la práctica laboral investigativa. En M. Álvarez (Compil.). *Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza - aprendizaje de las ciencias* (pp.110-138). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
6. Addine, F. y García Batista, G. (2005). La tarea integradora: Eje integrador interdisciplinario. En Ministerio de Educación, Cuba. *VI Seminario Nacional para Educadores* (pp. 13-14). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
7. Addine, F. y García Batista, G. (2012). La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. *Congreso Universidad*. 1(3), 1-11.
8. Addine, F., García Batista, G. y Castro, O. (2010). *La superación pedagógica permanente de profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes para la educación superior*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
9. Aguayo, A. M. (1919). *La escuela primaria como debe ser*. La Habana, Cuba: La Propagandista.
10. Aguayo, A. M. y Amores, H. M. (1943). *Método práctico de ortografía* (1. ed.). La Habana, Cuba: Cultural. S. A.
11. Aguilar, N. (2016). La UAM-Lerma y su modelo educativo: lo organizacional y el ejercicio interdisciplinar en un espacio universitario. *Sociológica*, 31(88), 141-166. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000200141&lng=es&tlng=es.
12. Alfageme, M. y Nieto, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-

165. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400148&lng=es&tlng=es.
13. Almendros, H. (1985). *La escuela moderna ¿reacción o progreso?* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 14. Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 15. Álvarez, M. (Compil.) (2004). *Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza -aprendizaje de las ciencias*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 16. Alvero Francés, F. (1946). *Lo esencial en la ortografía: Toda la ortografía en doce lecciones*. La Habana, Cuba: Minerva
 17. Alvero Francés, F. (1999). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 18. American Psychological Association. (2011). Guía para la elaboración y presentación de trabajos de investigación, según el estilo APA (American Psychological Association) Piura, Perú.
 19. Amber, D. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996/1461>.
 20. Apostel, L., Berger, B. y Michaud, G. (1975). *Interdisciplinariedad*. México: ANUIES.
 21. Arámbula, M. (2008). *Interdisciplinariedad y currículo. Una práctica para el aprendizaje significativo*. (1. Congreso Internacional de Investigación). Ciudad Juárez, Chihuahua. México: [s.n.].
 22. Arias Castaño, E. (2010). *Curso de morfosintaxis del español*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Enrique_Arias_Castano/publication/280567563_Curso_de_Morfosintaxis_de_Espanol/links/55ba3cf808aec0e5f43e96a5/Curso-de-Morfosintaxis-de-Espanol.pdf.
 23. Arias Leyva, G. (1992). *Algunas consideraciones sobre el trabajo ortográfico en la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 24. Arias Leyva, G. (2001). La ortografía y los problemas en su aprendizaje. En Ministerio de Educación, Cuba, *II Seminario Nacional para Educadores (pp.7-8)*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 25. Arias Leyva, G. (2002). El trabajo con el diccionario. En G. Arias, O. Balmaseda, S. Coppery, L. García, J. R. Montaña, E. Molina, et al. *Ortografía: Selección de*

- materiales para la enseñanza primaria* (113-117). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
26. Arias Leyva, G., Balmaseda, O. Coppery, S. García, L., Montaña, J. R., Molina, E., et al. (2002). *Ortografía: Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 27. Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*. 34(2), 7-29. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S10112251201300020000202&lng=es&tlng=es.
 28. Arteaga, S. (2009). *Preparación superación y capacitación: sus relaciones*. (Soporte digital). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
 29. Ávila, R., y Muñoz, R. (2015). *¿Te la sabes?: Seleccionario de palabras que se usan poco*. Colegio de México. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17rw5d9>.
 30. Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 31. Balmaseda, O. y Molina, M. (2004). La importancia del diagnóstico para la enseñanza aprendizaje de la ortografía. En A. M. Abello, G. Arias, O. Balmaseda, M. L. García, F. León, J. A. López, et al. *Ortografía, Selección de Textos para la Educación Preuniversitaria* (11-17). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 32. Barbón, O. G. y López, C. L. (2014). Formación permanente, superación profesional y profesionalización pedagógica. Tres procesos de carácter continuo y necesario impacto social. *Revista Cubana de Reumatología*, 16(1), 59-62. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962014000100012.
 33. Barroso, A., Domínguez, I. y Blanco, F. F. (2014). *El desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación para una correcta acentuación. Lecturas: Educación Física y Deportes*, (191). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd191/habilidades-para-una-correcta-acentuacion.htm>.
 34. Basualdo, M., Zamora, P. y Sanséau, M. T. (2006). *La enseñanza de la escritura en la universidad*. Universidad Nacional del Centro. Facultad de Ciencias Sociales. Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
 35. Berardi, L. (2015). Multimétodos. Un recurso para potenciar hallazgos en investigación social. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas. *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp.159-178). Montevideo, Uruguay: Contexto S.R.L.
 36. Berenguera A., Fernández de Sanmamed, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D. y Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en*

las Ciencias de la Salud: Aportaciones de la investigación cualitativa. Instituto Universitario de Investigación y Atención Primaria, Barcelona, España: Jordi Gol (IDIAP J. Gol).

37. Bermúdez, R. y Rodríguez, R. M. (1996). *Metodología de la enseñanza y el aprendizaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
38. Bivort, M. R. (2010). Algunas precisiones conceptuales en torno al objeto de conocimiento Ortografía acentual. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jacov, y L. Pelliza (Compil.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 259-261), Río de Janeiro, Brasil: Unirío.
39. Blanco, A. (2002). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
40. Bonachea, A. I. (2011). *El desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes de primer año de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez", Sancti Spiritus, Cuba.
41. Breijo, T., Novo, M. y Bedoya, M. E. (2014). La profesionalización del docente universitario: Apuntes en torno a la implementación de estrategias institucionales en la Universidad. *Mendive*, 13(1). Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/685>.
42. Caballero, A. (2001). *La interdisciplinariedad de la Biología y la Geografía con la Química: Una estructura didáctica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
43. Caballero, E. y Fragoso, J. E. (2014). *El trabajo metodológico como vía para la formación inicial y permanente del profesional de la educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
44. Caballero, E., Pérez, M. L., Fragoso, J. E. y Quintana, A. (2014). *Didáctica de la lengua española II para la carrera de Educación Primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
45. Calderín, N. (Compil). (2014). *Módulo de morfosintaxis castellana*. Recuperado de <http://studyres.es/doc/2922749/pdf>.
46. Campos, L. M. (2014). *La importancia de la etimología en la producción de textos académicos APA*. Recuperado de https://www.academia.edu/7169581/La_importancia_de_la_etimologia_en_la_produccion_de_textos_academico_ap.
47. Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

48. Carratalá, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 93-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793>.
49. Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona, España: Octaedro, S. L.
50. Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAÓ.
51. Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M. Reinoso, C. y García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
52. Cordovés-Mustelier, D. y Fernández de Alaiza, B. (2014). La gestión universitaria del trabajo metodológico aplicando cuatro instrumentos en cinco universidades cubanas. *Revista Ingeniería Industrial*. 35(3), 289-300. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IscScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=e&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=FERNANDEZ+DE+ALAIZA+GARCIA-MADRIGAL,+BERTHA>.
53. Coto, M. (2005). *Español 5: Hablemos sobre ortografía: Cartas al maestro*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
54. Chavarría, M. (2018). La formación permanente del docente universitario. *Aureavisura. Revista de arte y diseño*, 6(26). Recuperado de: <http://aureavisurarevista.fad.unam.mx/?p=2171>.
55. Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
56. Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
57. De Armas, N., Marimón, J. A., Guelmes, E. L., Rodríguez, M. A., Rodríguez, A., y Lorences, J. (2006). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas Universidad Pedagógica Félix Varela.
58. De Vega, M., Cuertos, F., Sebastián, N., Bosch, L., Costa, A., Álvarez. C., et al. (1999). *Psicolingüística del español*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Psicoling%C3%BC%C3%ADstica>.
59. Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. J. Rodrigo y J. Armay. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España: Paidós.
60. Díaz, J. y Martins, A. (1982). Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Instituto Interamericano de Cooperación

para la Agricultura (IICA). Serie de Libros y Materiales Educativos. No. 50, Costa Rica: San José.

61. Díaz, M. R. (2010). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Docencia e Investigación*, (18), 1-21. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8138/Preocupaciones_docentes_y_enfoque_didactico_de_la_.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
62. Díaz, M. R. (2008): Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. Toledo, *Docencia e Investigación*, 18 (2ª época), p. 49 - 78
63. Díaz, T. (1998). *Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
64. Dogan, M. (1994). Disgregación de las ciencias sociales y recomposición de las especialidades. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (139), UNESCO.
65. Dogan, M. (s. f.). ¿Interdisciplinas? *Revista al tema del hombre*. Recuperado de <http://www.uyweb.com.uy/relaciones/9706/interdisciplinas>.
66. Dogan, M. y Pahre, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. Ciudad de México: Grijalbo.
67. Domínguez, I. (2007). *Comunicación y texto*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
68. Echevarría, M. C., Ríos, J. M. y Medina, A. (2015). Tendencias históricas de la formación científica del docente universitario en Cuba. *Márgenes*, 3(1). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/article/view/81>.
69. Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
70. Errázuriz, J. C. y Soto, A. M. (2003). Aportes de un enfoque interdisciplinarios en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (5). Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n05_2003/errazuriz.swf.
71. Escudero, J. M. (1998). *Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas*. (V Congreso Interuniversitario: Las organizaciones Educativas ante los retos del siglo XXI). Madrid, España: Organización de Instituciones Educativas.
72. Escudero, J. M. y González, M. T. (2018). Formación continuada del profesorado. Balance, marco de discusión y compromisos. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 20-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474269>.
73. Escudero, J. M. y González, M. T. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado. ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1: Revista de*

la Facultad de Educación, 21(1), 157-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6266707>.

74. Farias, D., Ribeiro, Kátia, S., Anjos, U. y Brito, G. E. (2018). Interdisciplinaridade e interprofissionalidade na estratégia saúde da família. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(1), 141-162. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-7746201800010014&lng=es&nrm=iso&tlng=pt.
75. Fazenda I. (1994). *Práticas interdisciplinares na escola*. Sao Paulo, Brasil: Cortez.
76. Fenstermacher G. (1989). *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós.
77. Fernández de Alaiza, B. (2000). *La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación en la Ingeniería en Automática en la República de Cuba*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". La Habana, Cuba.
78. Fernández, J. (1958). El problema de la madurez ortográfica. *Revista Española de Pedagogía*, 16(61), 38-51. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/xvi/no-61/el-problema-de-la-madurez-ortografica/101400057558/>.
79. Fernández, M. (1984). *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad*. (Material digitalizado). La Habana, Cuba.
80. Fernández, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. *España: Siglo veintiuno editores*. Recuperado de https://www.sigloxxieditores.com/libro/las-tareas-de-la-profesion-de-ensenar_17572/.
81. Ferreres, V. (1996). El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente. En Rodríguez, J.M. (ed.) *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado*. ICE de la Universidad de Huelva, España.
82. Fesch, G. (2017). Teoría social e estética sobre o desígnio interdisciplinar. *Análisis Social*, 52(223), 432-443. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/44322655>.
83. Fiallo, J. (2001). *La interdisciplinariedad en el currículo: utopía o realidad educativa*. Universidad Estatal de Piauí, Brasil: [s.n.].
84. Fiallo, J. (2012). *¿Cómo formar un pensamiento interdisciplinario desde la escuela?* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
85. Fonden, J. C. (2006). *Una estrategia didáctica interdisciplinaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la computación de los bachilleres técnicos en la especialidad de informática*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.

86. Fonseca, S., Navarro, N. G. y Guerra, O. L. (2017). Modelo de formación continua pedagógica para los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 128-134. Recuperado de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400017&lng=es&tlng=es.
87. Fragoso, J. E., Puñales, L., Darias, J. L., Polo, M. D., Caballero, E., Cabré, R. J., et al. (2013). *Didáctica de la Lengua Española I*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
88. García Alzola, E. (1992). *Lengua y literatura*. (2. ed. Corregida). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
89. García Batista, G. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impacto*. (Compilación de los resultados investigativos para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
90. García Batista, G. y Caballero, E. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. En F. Addine (Compil.). *Didáctica Teoría y práctica*. (pp. 274-290). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
91. García Galló, G. J. (1980). *Filosofía, Ciencia e Ideología: Cómo la filosofía se hace ciencia con el marxismo*. La Habana, Cuba: Científico-Técnica.
92. García González, M. C., Varela, H. S., Sifontes, B. y Peña, M. (2014). Significación del enfoque histórico-cultural de Vigotsky para el tratamiento de las relaciones interdisciplinarias. *Revista Humanidades Médicas*, 14(2). Camagüey. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-1202014000200014.
93. García Otero, J. (2004). El papel de los medios audiovisuales en la formación del maestro. En *Temas de introducción a la formación pedagógica* (171-179). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
94. García Pérez, Y. (2013). *El desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los profesores del departamento de Agronomía de la Universidad José Martí Pérez*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus, Cuba.
95. García Pers, D. (1976). *Didáctica del Idioma Español*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
96. Gómez Camacho, A. (2005). *Enseñar Ortografía a universitarios andaluces*. *Escuela Abierta*, 8, 129-149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1457624.pdf>.

97. Gómez Camacho, A. (2014). Las ideas pedagógicas en la Ortografía castellana de Mateo Alemán. *Revista Española de Pedagogía*, LXXII (257), 161-176. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-08>.
98. Gómez Camacho, A. y Gómez del Castillo, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 37(150), 91-104. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982015000400006&lng=es&tlng=es.
99. Gómez Camacho, A. y Gómez del Castillo, M. T. (2017). La norma escrita en las conversaciones de WhatsApp de estudiantes universitarios de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1077-1094. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401077&lng=es&tlng=es.
100. Gómez Ivizate, M. L. (2006). *Una concepción del trabajo metodológico del proceso docente-educativo de la secundaria básica, centrado en las relaciones interdisciplinarias*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Hermanos Saiz, Pinar del Río, Cuba.
101. González Reyes, J. C., Alpizar, R., y Baute, L. M. (2014). Una mirada a la gestión del trabajo metodológico de los jefes de departamento docente universitario. *Universidad y Sociedad*, 6 (4), 19-24. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
102. González, A. M., Recarey, S. y Addine, F. (2004). El proceso de enseñanza aprendizaje: un reto para el cambio educativo. En F. Addine (Compil.). *Didáctica teoría y práctica* (pp. 43-63). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
103. González, M. A., García, L., García, J. E., Travieso, Y. y Puldón, G. (2015). Propuesta de actividades con un enfoque interdisciplinario que favorezca la integración de las disciplinas de Ciencias Básicas. *Educación Médica Superior*, 29(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000300017&lng=es&tlng=pt.
104. González, Z. (2007). *La preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar*. (Tesis inédita de doctorado). Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
105. Gozzer, G. (1982). Un concepto mal definido: la interdisciplinariedad. *Perspectivas*. 12(3), 301-313.

106. Grisolia, M. (2008). *La interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias*. Grupo para la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. Mérida, Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Chile.
107. Guelmes, E. y Carballo, M. (2017). Reflexiones actuales en torno al camino metodológico en las investigaciones pedagógicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 290-299. Recuperado de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300045&lng=es&tlng=es.
108. Guevara, G. E. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus, Cuba.
109. Gutiérrez, R. B. (s. f). *El trabajo metodológico en la escuela*. (Versión electrónica). Instituto Superior Pedagógico "Félix Valera", Villa Clara, Cuba.
110. Gutiérrez, R. y Gómez, R. E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 58-80. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017.
111. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
112. Hernández, H. T. y Ortiz, T. (2012). El colectivo de año y sus potencialidades para la formación integral del profesional. Apuntes de una investigación. *Revista Congreso Universidad (Cuba)*. 1(3), 177-183.
113. Hernández, I. (2014). *La preparación de los jefes de grado para la dirección de la orientación profesional pedagógica en la secundaria básica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad "José Martí Pérez". Sancti Spíritus, Cuba.
114. Hernández, R. A. y Coello, S. (2002). *El paradigma cuantitativo de la investigación científica*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
115. Herrera, R. L. (2016). Algunas tendencias en el uso del idioma. *Pedagogía y Sociedad*, 19(45). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/407>.
116. Holland, D. (2013). *Integrating knowledge through interdisciplinary research: problems of theory and practice*. New York: Routledge.
117. Horruitiner, P. (2007). El proceso de formación. Sus características. *Revista Pedagogía Universitaria*, 12(4), 26-43.

118. Horta, M. E. (2010). *El tratamiento del contenido de la prevención del VIH y el SIDA con enfoque interdisciplinario y vivencial*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán Silverio Blanco Núñez, Sancti Spiritus, Cuba.
119. Imbernón Muñoz, F. (1994). *Los retos de la universidad del futuro*. España: Universidad de Barcelona.
120. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). (1984). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
121. Inufio, G. (2016). *Las relaciones interdisciplinarias en la disciplina fundamentos de la matemática escolar en la formación inicial de profesores de Matemática-Física*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Central de Las Villas "Marta Abreu", Villa Clara, Cuba.
122. Izarra, M. y Maldonado, A. (Compil.) (2015). *Sistema nacional de formación permanente del docente universitario*. Recuperado de https://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/descargables/sistema_nacional_de_formacion_permanente_del_docente_universitario_0.pdf.
123. Jacobs, H. H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. En *Interdisciplinary Curriculum Design and Implementation* (pp. 1-12). Alexandria, Egipto: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316506.pdf>.
124. Jiménez, L. (2007). *La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico: un modelo en el colectivo de año*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello", Matanzas, Cuba.
125. Kaufman, A. M. (2017). *Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento*. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Kaufman.pdf.
126. Kemmis, S. (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
127. Klingberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
128. Konstantinov, N. A., Medinskii, E. N. y Shabaeva, M. F. (1974). *Historia de la Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
129. Labañino R. C., Romo, D., Marchante, I., Álvarez, K., Serrano, S., Guerra, B., et al. (2006). *Evaluación de software educativo*. Insted. Departamento Nacional de

Software Educativo. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación República de Cuba.

130. Labarrere, G. y Valdivia, G. E. (1988). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
131. Lázaro Carreter, F. (2005). *El dardo en la palabra*. Barcelona, España: Galaxia Gutemberg.
132. Lecturas recomendadas (2013). *Revista Interdisciplina, UNAM* 1(1), 181-192. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46544/41796>.
133. León, O. G. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
134. Lima, V. V., Otero, E. C., Queiroz, R. y Mourthé, C. A. (2018). Desafios na educação de profissionais de Saúde: uma abordagem interdisciplinar e interprofissional. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação (Brasil)*, 22(2). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832018000601549&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.
135. Lombillo, I., Nambalo, J., Torres, A. y Pérez, B. (2018). La innovación educativa en el uso de los medios de enseñanza: una propuesta de solución que incluye las TIC. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3), Recuperado de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300012&lng=es&tlng=es.
136. López, C. (2016). Herramienta de análisis para el estudio de la ortografía preventiva. En *Investigación en enseñanza de lengua y literatura. Estudios de Lingüística Aplicada* (pp. 97-110). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/61624/Investigaci%F3n%20en%20ense%F1anza%20de%20las%20lenguas%20y%20las%20literaturas_6276.pdf?sequence=3.
137. López, J. A. (2004). Orientaciones a docentes de otras asignaturas y disciplinas. En A. M. Abello, G. Arias, O. Balmaseda, M. L. García, F. León, J. A. López, *et al. Ortografía. Selección de Textos para la Educación Preuniversitaria* (77-86). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
138. Lugo, A. y Hernández, M. (2007). Los argumentos de un enfoque interdisciplinario. *Revista Electrónica de Pedagogía, Odiseo*, 5(9). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/lugo.hernandez-interdisciplinario.html>.
139. Lynch, M. (2015). *¿Es la ortografía necesaria en la era digital? Cátedra de investigación de innovación en Tecnología y Educación. Tecnológico de*

- Monterrey. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/285064790/es-necesaria-la-ortografia-en-el-era-digital-corregido>.
140. Mallarino, C. (2013). *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea: Reflexiones y estudios de caso*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt169zsnr>.
141. Manzi, J., y García, M. (Eds.). (2016). *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. Santiago, Chile: Ediciones UC. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1qv5p4j>.
142. Manzione, C. y Yáñez, O. (2000). Aproximación a un aporte teórico-didáctico de la ortografía. *Revista Educación*, 24(1), 107-112.
143. Mañalich, R. (1997). *Interdisciplinariedad y didáctica: vías para la transformación del desempeño profesional del docente de humanidades*. La Habana, Cuba: Material impreso.
144. Mañalich, R. (2005 a). *Didáctica de las humanidades*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
145. Mañalich, R. (2005 b). La clase-taller de carácter interdisciplinario. En R. Mañalich, C. García y C. M. Frómeta (Compil.) *Didáctica de las humanidades* (pp. 187-208). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
146. Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo.
147. Marcillo, C. E. (2014). Formación continua de los docentes universitarios. En *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Florianópolis, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131806/2014-174.pdf?sequence=1>.
148. Martí, J. (1975). *Obras Completas: Tomo 7*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
149. Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos, Colombia*. 41(1). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100020.
150. Martín, F. (2007). Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica. En A. Roméu. (Compil.). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 329-348). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

151. Martínez, B. N. (2004). *La formación de saberes interdisciplinarios en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar*. (Tesis inédita de doctorado). Centro de estudios para la Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
152. Martínez, B. N., García, L., Jústiz, C., Velásquez, E. E., Caballero, E. y Cortina, V. (2009). *El trabajo metodológico en la estrategia de formación inicial y permanente de los profesionales de educación*. (Curso Pre-Congreso Pedagogía 2009). La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.
153. Martínez, R., Verrier, R., Benítez, M. E. y Garriga, N. (2015). *Algunas actividades presenciales y metodológicas del profesor universitario en Cuba*. Recuperado de <https://www.ecured.cu>.
154. Martínez-Díaz, P. A., Alea-González, M., Linares-Cordero, M. y González-Rangel, M. Á. (2017). Propuesta metodológica para el perfeccionamiento del trabajo de los colectivos de asignatura en las carreras de Medicina y Estomatología. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 16(2), 268-279. Recuperado de <http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1729-519X201700020013&lng=es&tlng=es>.
155. Marx, C. (1980). *Obras Completas: Tomo I*. Moscú: MIR.
156. Maynard, G. I., Cuza, Y., Vilató, L., Hodelín, H. y Hodelín, E. H. (2018). Experiencias del tratamiento metodológico interdisciplinar al tema Historia Psicosocial en la Facultad de Ciencias Médicas Guantánamo. *Revista Información Científica*, 97(2), 352-361. Recuperado de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332018000200352&lng=es&tlng=es.
157. Méndez, M. G. (2017). Labor intensification and emotions of Mexican language teachers: A case study. *Innovación educativa*, 17(75), 31-48. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300031&lng=es&tlng=.
158. Michaud, G. (1975). *Resumen del Seminario sobre la interdisciplinariedad en las Universidades*. México: Ediciones Anuies.
159. Ministerio de Educación Superior. (2006). *Resolución 128*. La Habana, Cuba: Autor.
160. Ministerio de Educación Superior. (2007 a). *Reglamento Docente y Metodológico: Resolución 210/ 2007*. La Habana, Cuba: Autor.
161. Ministerio de Educación Superior. (2007 b). *Reglamento de Organización Docente: Resolución 120/2010*. La Habana, Cuba: Autor.

162. Ministerio de Educación Superior. (2014 a). *Patrón de calidad para el sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias*. La Habana, Cuba: Autor.
163. Ministerio de Educación Superior. (2014 b). *Resolución Ministerial No. 66*. La Habana, Cuba: Autor.
164. Ministerio de Educación Superior. (2018). *Reglamento Docente y Metodológico. Resolución 2/2018*. La Habana, Cuba: Autor.
165. Ministerio de Educación (2010). *Modelo del profesional. Plan de estudios "D"*. La Habana, Cuba: Autor.
166. Ministerio de Educación. (2000). *I Seminario Nacional para educadores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
167. Miyares, E. y Ruiz, V. (2017). *Vacuna Ortográfica Val-Cuba Nivel Primario. Metodología para prevenir y erradicar las faltas de ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
168. Montaña, J. R. (2007). *Reflexiones en torno a la lengua como macroeje curricular. Taller nacional de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba.
169. Montaña, J. R. (2010). *El trabajo con la lengua materna como valor y herramienta para la formación integral de los estudiantes*. (Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2010-2011). La Habana, Cuba: [s. n].
170. Montaña, J. R. y Abello, A. M. (2015). *Nueva ortografía. Repercusión para la enseñanza*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
171. Montaña, J. R., Enríquez, I., Ceijas, C. R., Romero, M. y Rodríguez, J. (2011). *La enseñanza aprendizaje de las humanidades en el siglo XXI: Retos y perspectivas*. (Curso Pre-Congreso Pedagogía 2011). La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.
172. Morales Ruiz, A. (2011). Un acercamiento a la preparación del docente en Cuba. *Revista IPLAC*, (3). Recuperado de <http://www.revista.iplac.rimed.cu/>.
173. Morin, E. (2007). *Articular los saberes*. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/aportaciones/274-interdisciplinariedad-y-ocencia.html>.
174. Murillo, M. (2013). La ortografía española y su didáctica en la educación general básica. *Káñina: Revista Artes y Letras*, 32(1), 79-99.
175. Murillo, O., J., Ramírez S., L., y Calle, A., L. (2016). *La Ortografía de Tarzán*. Bogotá, D.C: CESA - Colegio de Estudios Superiores de Administración. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctvc5pc3k>.

176. Naranjo, Y., Reyes, F., Rodríguez, M. y Concepción, P. A. (2017). Trabajo metodológico en los docentes de enfermería. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(4), 557-566. Recuperado de <http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php>.
177. Núñez, J. (1999). *Sobre la noción de interdisciplinariedad y los sistemas complejos. Epistemología, interdisciplinariedad y medicina. Inédito*. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/000233168de9e4193ea00>.
178. Ortega, E. (1991). *Redacción y composición I*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
179. Ortiz, T. (2012). ¿Cómo contribuyen los colectivos de año a la formación integral de los estudiantes universitarios? *Revista Congreso Universidad*. 1(3), 1-10.
180. Padilla, A., López, M. M. y Rodríguez, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 86-90. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012&lng=es&tlng=es.
181. Páez, V. (2002). El diagnóstico pedagógico integral. En A. M. González y C. Reinoso, *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía* (pp.72-89). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
182. Paredes, F. (1997). *La ortografía: una visión multidisciplinar*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf.
183. Pareja, J. A. (2011). *Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinarias*. Recuperado de <http://www.granada.uni.es/modelos/mgytdi.html>.
184. Parra, E. Y. (2012). *Modelo didáctico interdisciplinario para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades curriculares del primer trayecto del programa de formación de grado de gestión ambiental de la universidad Bolivariana de Venezuela*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana, Cuba.
185. Parrales, A. B. (2015). Vocabulario básico y ortografía en los libros de texto. En X. Núñez. *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 63-74). Recuperado de http://cehum.ilch.uminho.pt/cehum/static/publications/horizontes_cientificos_pub_online.pdf.
186. Parrales, A. B. (2016). Frecuencia de uso y percepción de la utilidad de los materiales empleados en la enseñanza de la ortografía. En N. Ibarra. *Estudios de Lingüística Aplicada. Investigación en Enseñanza de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 187-207). Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.

Recuperado de <https://ria.asturias.es/RIA/bitstream/123456789/8265/1/Archivo.pdf>.

187. Parrales, A., B. (2017). *Percepciones y creencias del profesorado acerca de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Detección de necesidades de formación del profesorado*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Oviedo. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129858>.
188. Partido Comunista de Cuba. (1987). *Programa del Partido Comunista de Cuba*. La Habana, Cuba: Editora Política.
189. Partido Comunista de Cuba. (2016). *Actualización de los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución, para el período 2016-2021*. La Habana, Cuba: Editora Política.
190. Peraza, L. M., León, M. Á., y Gradaille, M. (2017). La diversidad textual desde una concepción interdisciplinar en la asignatura Práctica Integral de la Lengua. *Revista Conrado*, 13 (58), 14-19. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
191. Perera, F. (2000). *La formación interdisciplinar de los profesores de Ciencias: Un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
192. Perera, F. (2004). La práctica de la interdisciplinariedad en la formación de profesores. En M. Álvarez. (Compil.). *Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias* (pp.80-96). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
193. Perera, F. (2006). *Un ejemplo de práctica interdisciplinaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana, Cuba. (Material digitalizado).
194. Perera, F. (2007). *Práctica de la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Curso Pre-Congreso Pedagogía 2007). La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.
195. Perera, F. y Del Sol, M. A. (2005). *Apuntes sobre la interdisciplinariedad*. La Habana, Cuba. (Material digitalizado).
196. Pérez Bello, T. (2013). *Fonética y fonología españolas*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
197. Pérez Martín, L. M., Bermúdez, R., Acosta, R. M. y Barrera, L. M. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

198. Piaget, J. (1970). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. *Interdisciplinariedad*. México: Anuies.
199. Piaget, J. (1971). *Psicología y epistemología*. Barcelona, España: Ariel.
200. Piaget, J. (1993). Pensadores de la Educación. Jean Amos Comenius. Revista *Perspectivas*, 11(23), UNESCO.
201. Placeres, J. F. (2013). El Trabajo Metodológico: prioridad para el curso escolar 2013 - 2014 en la Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas. *Revista Médica Electrónica*, 35(5), 547-551. Recuperado de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242013000500013&lng=es&tlng=es.
202. Pontificia Universidad Javeriana. (2010). *Orientaciones Universitarias: 43*. Bogotá, Colombia: Autor.
203. Rausell, H. y Hernández, F. J. (2016). La enseñanza de otras disciplinas en la didáctica de la lengua. Una revisión de los diálogos de vives. En *Investigación en enseñanza de lengua y literatura. Estudios de Lingüística Aplicada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. p. 161-170. Recuperado de <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/61624/>.
204. Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
205. Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
206. Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>.
207. Ricci, R. (2003). Interdisciplinariedad, proyectos y currículo interdisciplinares. En *Kikirikí*. (pp. 59-60). Recuperado de http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_496/a_762/6762.html.
208. Riesco, S. (2018). Formación continua para docentes: ¿en qué consiste? En *Formación Web, SLD*. Madrid. Recuperado de https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org-5293.html.
209. Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
210. Rodríguez, L. Balmaseda, O. y Abello. A. M. (2012). *Nueva Ortografía para todos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
211. Rodríguez, M. A. y Rodríguez, A. (2008). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

212. Rodríguez, M. y Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222. Recuperado de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000300024&lng=es&tlng=es.
213. Rodríguez, T. (2008). *Tareas de aprendizaje para la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas en 4.º grado incluidas en el software "Jugando con las palabras"*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez", Sancti Spiritus, Cuba.
214. Rodríguez, T. y Rodríguez, R. L. (2013). La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la escuela primaria. *Pedagogía y Sociedad*, 16(36). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/274>.
215. Rodríguez, T., Rodríguez, R. L. y Valdés, A. (2014). *La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria. Sugerencia de ejercicios*. España: Editorial Académica Española.
216. Rodríguez, T., Valdés, A. y Carvajal, Y. (2016). Software educativo "Para escribir mejor": alternativa para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario. *Pedagogía y Sociedad*, 19(46), 11-18. Recuperado de <http://pedagogiaysociedad.uniss.edu.cu/>.
217. Rodríguez, T., Herrera, R. L. y Valdés, A. (2018). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinaria en la carrera de educación primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 191-199. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200031&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.
218. Rojas, R. T., Ilizastigui, A. y Alvarado, C. R. (2016). El enfoque interdisciplinario. Un reto para la didáctica de la matemática en Cuba. *POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 10(340). Recuperado de <http://10.19177/prppge.v10e182016340-352>.
219. Romanowski, J. P. y Silva, P. (2018). A formação pedagógica no curso de licenciatura em física: articulação entre os campos do conhecimento. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 20(9270). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-2117201800000217&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
220. Roméu, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del Español II*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

221. Roméu, A. (Compil.). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
222. Roméu, A. (Compil.). (2011). *Normativa, un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
223. Roméu, A. (Compil.). (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura Tomo I*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
224. Roméu, A. (Compil.). (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura Tomo II*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
225. Roméu, A. y Rodríguez, J. (2002). El tratamiento metodológico de los contenidos ortográficos. En G. Arias, O. Balmaseda, S. Coppery, L. García, J. R. Montaña, E. Molina, et al. *Ortografía. Selección de materiales para la enseñanza primaria* (pp. 77- 112). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
226. Rosero, C., Pinos, P., y Segovia, P. (2017). La interdisciplinariedad desde la asignatura de Histología General y Dentaria en la carrera de Odontología. *Universidad y Sociedad*, 9(1), pp. 137-142. Recuperado de: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/526/pdf>.
227. Ruiz, J. V. y Miyares, E. (1975). *Ortografía teórico práctica con una introducción lingüística*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
228. Sagó, M. y Guibo, A. (2004). El trabajo metodológico interdisciplinario en el departamento de Ciencias Naturales, una vía para asegurar el enfoque integrador del proceso docente educativo en la secundaria básica. En M. Álvarez (Compil.). *Interdisciplinariedad una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias* (pp.340-357). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
229. Sálamo, I. y Addine, F. (2004). La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículo. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la secundaria básica. En F. Addine (Compil.). *Didáctica teoría y práctica* (pp. 251-273). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
230. Salazar, D. (2001). *La interdisciplinariedad como estrategia didáctica para la investigación científica*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
231. Salazar, D. (2004). La interdisciplinariedad como tendencia en la enseñanza de las ciencias. En M. Álvarez (Compil.). *Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencia* (pp. 37-61). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

232. Salcedo, I. M. y Mcpherson, M. (2003). *Hacia el perfeccionamiento de la preparación del docente: un desafío para la escuela media cubana*. (Curso Pre-Congreso Pedagogía 2003). La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.
233. Sales, L. M. (2004). *La comunicación y los niveles de la lengua*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
234. Salica, M., y Porro, S (2017). Evaluación de la competencia interdisciplinaria del profesorado en ejercicio desde la Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología. *Revista Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. (0, Extra), 2965-2970. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6690459>.
235. Sánchez, L. R., Bravo, G. y Lara, L. (2012). La autopreparación del profesor. Premisa fundamental para el perfeccionamiento del trabajo metodológico en la universidad cubana actual. *Revista Congreso Universidad*, 1(3). Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/409>.
236. Santos, J. y Cedeño, L. (2017). El perfeccionamiento metodológico y la superación continua a través de la observación de clases. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 142-147. Recuperado de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200013&lng=es&tlng=es.
237. Seco, M. (1983). *Ortografía, reglas y comentarios*. España: Cátedra de Filología Española, Universidad de Sofía Kliment Ojridski.
238. Segovia, P., Pinos, P. y Murillo, I. (2017). La interdisciplinariedad para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Odontología. *Revista Conrado*, 13 (57), 82-90. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
239. Sierra, R. A., (2003). *La estrategia pedagógica en las transformaciones de la escuela primaria y secundaria cubana actual*. (Trabajo presentado en la Reunión Científica). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. Facultad integrada “Presidente Salvador Allende”, La Habana, Cuba.
240. Sierra, R. A. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
241. Sobrino, E., y Echemendía, J. (2007). *El trabajo metodológico de la carrera y el colectivo de año en la Universidad de Ciencias Pedagógicas. UCP “Cap. Silverio Blanco Núñez”*. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/>.

242. Sobrino, E., y Echemendía, J. (2012). *Visión de la labor y algunos resultados concretos de la aplicación del trabajo metodológico en el Departamento de Español-Literatura*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Cap. Silverio Blanco Núñez". Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/el-trabajo-metodologico-de-la-carrera-y-el-colectivo-de-ano-en-la-universidad-de-ciencias-pedagogicas-drc-elena-sobrino-pontigo-profesora-titular>.
243. Soler, M. (2012). *La interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática: una alternativa didáctica para la formación de profesores de Matemática*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
244. Suárez, M. (2008). *El modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela y Morales". Villa Clara, Cuba.
245. Suárez, N., Martínez, A. y Lara, D. G. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la universidad ecuatoriana. *Perspectiva Educacional (Chile)*, 57(3), 54-78. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-97292018000300054&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
246. Tamayo, M. C., y León, M. A. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Conrado*, 12 (55), 120-128. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>.
247. Toledo, A. (2007). Normas gramaticales. En A. Roméu. (Compil.). *Normativa un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural* (pp. 123-151). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
248. Torres, J. (1995). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
249. Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M. y Corral del, I (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, LXXII (257), 55-76. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-11.pdf>.
250. UNESCO. (1998). La UNESCO y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Boletín No. 45*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/>

in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_8747b200-f910-469c-a1fc-ae41b81e72c3?_=113160spa.pdf.

251. Uribe, C. (2013). *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea: Reflexiones y estudio de casos*. Pontificia Universidad Javerina. Bogotá. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/j.ctt169zsnr>.
252. Valdés, A. A. (2013). *La superación del maestro primario para el uso de la informática en la gestión del diagnóstico del escolar*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Cap. Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
253. Valdés, M. B. (2005). *Sistema de tareas docentes con enfoque interdisciplinario para la formación laboral de los alumnos en la Secundaria Básica*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
254. Valdés, R. (2002). *Diccionario del pensamiento martiano*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
255. Valle, A. D. (2012). *La investigación pedagógica otra mirada*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
256. Varona, E. J. (1961). *Trabajos sobre educación y enseñanza*. La Habana, Cuba: Comisión Nacional Cubana de la UNESCO.
257. Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M. A. (2016). *Educación. Interdisciplinariedad y conceptos nómadas en didáctica de la ciencia: consecuencias para la investigación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=92195>.
258. Veitía, I. J., Machado, E. M. y Campos, E. (2014). El trabajo metodológico y su enfoque de sistema en la educación superior pedagógica. *Congreso Universidad*. 3(1). Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/596>.
259. Venereo, N., López, A. y Capó, J. R. (2016). El trabajo docente-metodológico en el Departamento Carrera de Contabilidad y Finanzas de la Universidad Agraria de La Habana, Cuba: estrategia metodológica para su perfeccionamiento. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 64-72. Recuperado de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300005&lng=es&tlng=es.
260. Vernon, S. A. y Alvarado, M. (2013). El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 141-

157. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100007&lng=es&tlng=es.
261. Vidal, C. (2008). *La preparación del docente de ciencias naturales de preuniversitario en las relaciones interdisciplinarias*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
262. Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
263. Villarejo, E. (1949). Contenido didáctico de la ortografía española. *Revista Española de Pedagogía*, 7(28), 611-632. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/vii/no-28/contenido-didactico-de-la-ortografia-espanola/101400060627/>.
264. Yera, A. (2009). *Una propuesta de talleres metodológicos para la preparación de profesores en ciencias económicas*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos76/talleres-metodologicos-profesores-universitarios/talleres-metodologicos-profesores-universitarios.shtml>.
265. Zavala, S. (2012). *Guía para la redacción en el estilo APA*. (6ta ed.). Cupey, Puerto Rico. Universidad Metropolitana. (Soporte digital).
266. Zilberstein, J. y Valdés, H. (1999). *Aprendizaje escolar y calidad educativa*. México: Ediciones CEIDE.

ANEXO 1

CRONOGRAMA DE ACCIONES PARA EL DIAGNÓSTICO

| Fecha | Acciones | Métodos y técnicas | Participan | Responsables | Resultados esperados |
|--------------------|--|---|------------------------------------|---------------|--|
| Septiembre de 2016 | -Precisar métodos y técnicas a utilizar -Elaboración de instrumentos | -Modelación -Analítico-sintético Inductivo-deductivo | Grupo de I-AP e investigadora | Investigadora | Elaboración de la guía de análisis de contenido al Plan de estudio, Estrategia curricular de lengua materna, planes de trabajo metodológico, guía de entrevista en profundidad y guía de análisis del producto de la actividad del docente |
| Octubre de 2016 | - Realizar el análisis de contenido de documentos normativos de la Carrera de Educación Primaria (Plan de estudio D, Estrategia curricular de lengua materna, planes de trabajo metodológico de la carrera, entrevista en profundidad y análisis del resultado de la actividad del docente | -Análisis de documentos -Analítico-sintético -Inductivo-deductivo | Informantes clave e investigadora | Investigadora | -Obtención de información sobre la temática investigada |
| | -Determinar las principales regularidades de la problemática investigada derivadas de las fuentes de información | Analítico-sintético -Inductivo-deductivo -Triangulación | informantes claves e investigadora | Investigadora | -Identificación de las regularidades que presenta la enseñanza de la ortografía en la carrera |

| | | | | |
|---|--|--|---------------|--|
| -Autorrevisión de planes de clases por los docentes de la carrera y evaluaciones de estudiantes | -Análisis del producto de la actividad del docente -Analítico sintético -Inductivo deductivo | Investigadora | Investigadora | Obtención de información acerca del estado real del problema |
| -Entrevistas a docentes del colectivo de la carrera de Educación Primaria | -Entrevista en profundidad | Investigadora e integrantes del colectivo de carrera | Investigadora | Obtención de información acerca del estado real del problema |
| -Registrar, analizar, triangular la información y elaborar regularidades | -Analítico-sintético - Inductivo-deductivo -Triangulación | Investigadora e informantes clave | Investigadora | Identificación de las regularidades que presenta la enseñanza de la ortografía en la carrera |

ANEXO 2

GUÍA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO AL PLAN DE ESTUDIOS D DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivo: Constatar los objetivos y contenidos curriculares encaminados al tratamiento de la lengua materna, en particular de la ortografía en la carrera de Educación Primaria en las modalidades curso diurno (CD) y curso por encuentro (CE).

Aspectos a tener en cuenta en el análisis:

1. Objetivos relacionados con el tratamiento de la lengua materna, en particular de la ortografía, que aparecen en el Modelo del profesional y en los diferentes años.
2. Objetivos y contenidos curriculares relacionados con el tratamiento de la lengua materna, en particular de la ortografía, que aparecen en los programa de las disciplinas.
3. Asignaturas que reciben los estudiantes para tratar contenidos propios de ortografía y en qué años de la carrera, teniendo en cuenta los planes del proceso docente.
4. Contenidos específicos de ortografía que reciben los estudiantes.

ANEXO 3

GUÍA DE ANÁLISIS DEL PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD DE LOS DOCENTES

Objetivo: Constatar información relacionada con la atención que ofrecen los docentes a la ortografía durante el proceso de enseñanza de sus asignaturas mediante la revisión de su plan de clases.

Indicadores a analizar:

- Planificación de actividades en el plan de clases relacionada con ortografía.
- Utilización del diagnóstico en función de las actividades planificadas.
- Utilización de métodos, procedimientos y medios de enseñanza para la atención a la problemática.
- Actividades diferenciadas.
- Actividades correctivas.
- Empleo del análisis, la comprensión y la producción textual en función de la ortografía.
- Sistemática con que se planifican las actividades con este fin.

ANEXO 4

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Objetivo: Constatar la preparación, experiencias y opiniones sobre la enseñanza de la ortografía y la atención que le ofrecen los profesores que conforman el claustro de la carrera de Educación Primaria en cuanto a la enseñanza de la ortografía.

Cuestionario:

- 1)-En la formación del futuro profesional de la educación existen aspectos relacionados con la lengua materna a los que se le debe ofrecer seguimiento durante toda la carrera ¿Cuáles son y qué importancia les concede?
- 2)-Si tuviera que atender desde su asignatura las dificultades ortográficas de sus estudiantes, ¿cómo lo haría?
- 3)-¿Qué vías, métodos o procedimientos utilizaría para lograrlo?
- 4)-¿Qué sentimientos le inspira atender desde su clase las dificultades ortográficas de sus estudiantes?
- 5)-Considera que para atender las dificultades ortográficas de sus alumnos, necesita socializarlas. ¿Con quién, por qué, para qué?
- 6)-¿Qué elementos piensa usted que se deban tener en cuenta para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario? ¿Por qué?
- 7)-¿Cuál es su opinión acerca de la aplicación de esta práctica por los docentes de la carrera?

ANEXO 5

PROYECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES METODOLÓGICAS DEL SEGUNDO CICLO DEL PROCESO INVESTIGATIVO

| # | Tema | Objetivo | Tipología | Responsable / Participan | Fecha |
|---|--|--|---------------------------------|--|-------------------|
| 1 | “La enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. Aspectos a tener en cuenta para su implementación”. | Analizar, reflexionar y tomar acuerdos acerca de los elementos a considerar para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario. | Reunión docente-metodológica | Responsable: investigadora Participan: integrantes del colectivo de carrera e investigadora | Diciembre de 2016 |
| 2 | “La planificación de la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario desde la asignatura Didáctica de la Lengua Española” | Orientar a los docentes cómo planificar la implementación del proceder metodológico para el trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía, a través de un sistema de clases de la asignatura Didáctica de la Lengua Española. | Clase metodológica instructiva | Responsable: investigadora Participan: integrantes del colectivo de carrera e investigadora | Febrero de 2017 |
| 3 | “La implementación de los nodos de articulación interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía desde la asignatura Didáctica de las ciencias naturales”. | Demostrar, argumentar y analizar en colectivo la implementación de los nodos de articulación interdisciplinarios para la enseñanza de la ortografía desde la asignatura Didáctica de las ciencias naturales. | Clase metodológica demostrativa | Responsable: investigadora Participan: integrantes del colectivo de carrera e investigadora | Abril de 2017 |

ANEXO 6

GUÍA DE AUTOPREPARACIÓN PARA LA SESIÓN EN PROFUNDIDAD 1

Objetivo: Reflexionar en torno a la determinación de las categorías y subcategorías de análisis de manera que posibiliten la enseñanza de la ortografía, así como la determinación y fundamentación de los nodos seleccionados para este trabajo.

Aspectos a tener en cuenta para la autopreparación.

1-Estudie lo relacionado con los aspectos que se deben abordar para la enseñanza de la ortografía en las siguientes fuentes bibliográficas. Llegue a conclusiones sobre los elementos que debe tener en cuenta para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la carrera.

a)- Elabore una versión preliminar de las categorías y subcategorías de análisis que a su juicio deben regir la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, T., Herrera, R. L. y Valdés, A. (2018). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios en la carrera de educación primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 191-199. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>.

Rodríguez, T., Valdés, A. y Carvajal, Y. (julio-octubre, 2016). Software educativo "Para escribir mejor": alternativa para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario. *Pedagogía y Sociedad*, 19 (46), 11-18.

Roméu, A. (Compil.). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Tamayo, M. C., y León, M. A. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (55). pp. 120-128. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/>

2-Analice a partir del estudio de la bibliografía anterior y de los programas de disciplinas que de alguna manera establecen pautas para la enseñanza de la ortografía en el Plan de estudio D. Determine cuáles serían los nodos de articulación a tener en cuenta para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario y en que se basa para ello.

ANEXO 7

AGENDA DE LAS SESIONES EN PROFUNDIDAD

Sesión 1

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Colectivo de investigación-acción participativa e investigadora.

Objetivos:

- Determinar las categorías y subcategorías de análisis a través del debate.
- Seleccionar los nodos de articulación a tener en cuenta para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario.

Agenda para el desarrollo de la sesión:

- Debate acerca de los elementos que el colectivo considera esenciales para la enseñanza de la ortografía en la carrera con enfoque interdisciplinario.
- Selección de los nodos para el trabajo interdisciplinario y fundamentación.

Desarrollo

Partir de la siguiente reflexión:

La enseñanza de la ortografía es un elemento esencial que debe ser atendido por todos los docentes en sus respectivas clases.

A partir de dicha reflexión realizar interrogantes como:

¿Por qué debe ser atendida especialmente en la carrera de Educación Primaria?

¿Cómo podría lograrse?

¿Qué elementos resultarían pertinentes utilizar como punto de convergencia por todos?
(Escribirlos en el pizarrón)

¿Cómo pudieran agruparse esos elementos para formar las categorías?

¿Qué implica utilizar los procederes generales para la enseñanza de la ortografía?

¿Qué implica utilizar los procedimientos específicos sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural por niveles de la lengua?

Determinar las categorías con sus subcategorías y reescribirlas nuevamente.

Al concluir se presentan los criterios valorativos de las categorías y subcategorías propuestas, precisando los argumentos de su aceptación, rechazo o modificación.

Posteriormente, se les pide precisar cuáles serían los contenidos que pueden ser utilizados como nodos de articulación para la enseñanza de la ortografía y el porqué de su selección.

Para culminar, a partir de los criterios y sugerencias se formulan las categorías y subcategorías que se tendrán en cuenta para la enseñanza de la ortografía y los nodos de articulación seleccionados para ello.

Se cierra la sesión, se agradece la participación del colectivo de investigación y se precisa por el colectivo los elementos en los que debían prepararse para la sesión en profundidad dos.

Sesión 2

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Colectivo de investigación-acción participativa e investigadora.

Objetivo: Diseñar el producto informático que apoyará el trabajo ortográfico en la carrera.

Agenda para el desarrollo de la sesión.

-Selección del tipo de producto a elaborar y nombre que llevará.

-Determinación de su estructura y diseño: módulos y su contenido, funcionamiento, plazo de entrega del guion a los especialistas del Departamento de Tecnología Educativa para su elaboración.

Desarrollo

Los especialistas invitados brindarán una panorámica general de los diferentes productos informáticos que se pueden elaborar con el fin propuesto. Luego el colectivo reflexionará en torno al más pertinente y emitirá los criterios de selección. Además se determina el nombre que llevará.

Luego, a partir de una lluvia de ideas se definirá su estructura y diseño, se reflexionará sobre el nombre de los módulos, la información que deberá contener cada uno. Se delegarán tareas al colectivo de I-AP y se fijará una fecha para la entrega de información.

Para culminar, a partir de los criterios y sugerencias dados por los participantes se mostrará, de ser posible un boceto de la pantalla principal del software educativo en vías de elaboración.

Se orienta a los docentes una guía de autopreparación para la sesión en profundidad 3.

Se cierra la sesión y se agradece la participación del colectivo de investigación.

Sesión 3

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Colectivo de investigación-acción participativa e investigadora.

Objetivo: Proponer recomendaciones metodológicas que faciliten la utilización de cada uno de los nodos de articulación seleccionados para su utilización en la práctica educativa.

Agenda para el desarrollo de la sesión:

-Se realiza un panel informativo. Para ello cada equipo debe exponer las recomendaciones metodológicas que propone para los nodos con los que le correspondió trabajar.

Luego el auditorio reflexiona sobre las propuestas realizadas, realiza sugerencias y se determinan los ajustes a realizar.

Al finalizar se orienta la guía de autopreparación para la próxima actividad, se agradece la participación y se levanta la sesión.

ANEXO 8

GUÍA DE AUTOPREPARACIÓN PARA LA SESIÓN EN PROFUNDIDAD 3

Objetivo: Diseñar procedimientos metodológicos que faciliten la utilización de cada uno de los nodos de articulación seleccionados para su utilización en la práctica educativa.

Aspectos a tener en cuenta para la autopreparación.

1- Estudie los contenidos relacionados con los métodos para la enseñanza de la ortografía que aparecen en las siguientes fuentes bibliográficas y exprese, por escrito, qué pasos seguiría para la aplicación de los que usted considera más pertinentes al nivel universitario.

Abello, A. M., Arias, G., Balmaseda, O., García, M. L., León, F., López, J.A., *et al.* (2004). *Ortografía. Selección de textos para la Educación Preuniversitaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Arias, G., Balmaseda, O. Coppery, S. García, L., Montañó, J. R., Molina, E., *et al.* (2002). *Ortografía: Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, L. Balmaseda, O. y Abello. A. M. (2012). *Nueva Ortografía para todos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, T., Herrera, R. L. y Valdés, A. (2018). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios en la carrera de educación primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 191-199. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>.

2- Analice los medios de enseñanza que se proponen en la siguiente bibliografía y seleccione los que considera pertinentes utilizar. Elabore recomendaciones para su utilización por el docente de la carrera.

a) Ilustre de manera especial cómo se pueden utilizar las TIC, con énfasis en el software elaborado en las clases que se imparten en la carrera.

Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Caballero, E., Pérez, M.L., Fragoso, J.E. y Quintana, A. (2014). *Didáctica de la Lengua Española II para la carrera de Educación Primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.

Rodríguez, T., Valdés, A. y Carvajal, Y. (2016). Software educativo "Para escribir mejor": alternativa para enseñar ortografía con enfoque interdisciplinario. *Pedagogía y Sociedad*, 19(46), 11-18. Recuperado de <http://pedagogiaysociedad.uniss.edu.cu/>.

3- Profundice en la bibliografía anterior en lo relacionado con el diagnóstico y la evaluación. En el caso del primero qué orientaciones sugiere que se le podrían dar a los docentes para la elaboración, aplicación, tabulación y socialización del diagnóstico, así como para el empleo de sus resultados desde la clase.

Para ello también puede consultar:

Rodríguez, T., Herrera, R. L. y Valdés, A. (2018). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios en la carrera de educación primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 191-199. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>.

Balmaseda, O. y Molina, M. (2004). La importancia del diagnóstico para la enseñanza aprendizaje de la ortografía. En A. M. Abello, G. Arias, O. Balmaseda, M. L. García, F. León, J. A. López., et al. *Ortografía, Selección de Textos para la Educación Preuniversitaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

4- Estudie por las siguientes fuentes lo referido al empleo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Cómo se podría vincular los procesos de comprensión, análisis y construcción textual desde las diferentes asignaturas y el diseño de situaciones comunicativas.

Martín, F. (2007). Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica. En A. Roméu. (Compil.). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 329-348). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Roméu, A. (Compil.). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Tamayo, M.G. y León, M. A. (2016) La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (55), 120-128. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/>.

5- Consulte en la siguiente bibliografía los contenidos relacionados con la fonética y explique qué es la fonética y que relación debe existir con la forma gráfica de las palabras.

a)- Qué utilidad le brinda al docente tener en cuenta la fonética en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b)- Puede incidir la fonética en la ortografía de las palabras. Argumente.

c)- Si tuviera que ofrecer recomendaciones metodológicas a sus colegas para emplear la fonética en sus clases para contribuir a enseñar ortografía, cómo lo haría. Escríbalo.

Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Barroso, A., Domínguez, I. y Blanco, F. F. (2014). El desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación para una correcta acentuación. En *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (191). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd191/habilidades-para-una-correcta-acentuacion.htm>.

Miyares, E. y Ruiz, J. V. (2017). *Vacuna Ortográfica Val-Cuba Nivel Primario. Metodología para prevenir y erradicar las faltas de ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Pérez, T. (2013). *Fonética y fonología españolas*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Tamayo, M.G. y León, M. A. (2016) La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (55), 120-128. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/>.

6- Con respecto a la etimología, luego del estudio por las fuentes que a continuación se le ofrecen, precise:

a)-Objeto de estudio e importancia de su aplicación para la enseñanza de la ortografía.

b)-Escriba las recomendaciones que usted le daría a sus colegas, a partir de lo estudiado, para enseñar ortografía empleando el trabajo con la etimología.

Campos, L. M. (2014). La importancia de la etimología en la producción de textos académicos apa. Recuperado de: http://www.academia.edu/7169581/La_importancia_de_la_etimologia_en_la_produccion_de_textos_academico_apa.

Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

7- Estudie por las siguientes fuentes lo relacionado con las relaciones semánticas, específicamente léxicas. Precise en qué consiste cada una.

a)- Qué sugerencias ofrecen Sálamo y Addine en el capítulo 15 del libro *Didáctica teoría y práctica*. Cómo se podría tratar este elemento desde las diferentes asignaturas de la carrera.

Consulte el libro de Miyares, E. y Ruiz, Z (2017), titulado *Vacuna Ortográfica Val-Cuba Nivel Primario. Metodología para prevenir y erradicar las faltas de ortografía*. Qué

elementos de la semántica abordan, cuáles considera pertinente tratar en la carrera. Ofrezca recomendaciones al respecto.

Domínguez, I. (2007). *Comunicación y texto*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Miyares, E. y Ruiz, J. V. (2017). *Vacuna Ortográfica Val-Cuba Nivel Primario. Metodología para prevenir y erradicar las faltas de ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, T., Herrera, R. L. y Valdés, A. (2018). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios en la carrera de educación primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 191-199. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.

Sálamo, I. y Addine, F. (2004). La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículo. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la Secundaria Básica. En F. Addine (Compil.). *Didáctica teoría y práctica* (pp. 251-273). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

8- Sobre la morfosintaxis precise:

a)- A qué niveles de la lengua se refiere. Qué estudia cada uno.

b)- Cuáles son las normas morfosintácticas que se debe dominar a criterios de Toledo (2011).

c)- Qué procedimientos propone esta autora para el trabajo con las normas gramaticales.

d)- Consulte los ejercicios que propone. Elabore las recomendaciones que daría a sus colegas para trabajar la morfosintaxis con enfoque interdisciplinario.

Arias Castaño, E. (2010). *Curso de morfosintaxis del español*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Enrique_Arias_Castano/publication/280567563_Curso_de_Morfosintaxis_de_Espanol/links/55ba3cf808aec0e5f43e96a5/Curso-de-Morfosintaxis-de-Espanol.pdf.

Calderín, N. (Compil). (2014). *Módulo de morfosintaxis castellana*. Recuperado de: <http://studyres.es/doc/2922749/pdf>.

Rodríguez, T., Herrera, R. L. y Valdés, A. (2018). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios en la carrera de educación primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 191-199. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.

Toledo, A. (2007). Normas gramaticales. En A. Roméu. (Compil.). *Normativa un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. (pp. 123-151). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

ANEXO 9

GUÍA DE AUTO PREPARACIÓN PARA LA CLASE METODOLÓGICA DEMOSTRATIVA

Objetivo: Analizar cómo se puede lograr la implementación del proceder elaborado y sus respectivas recomendaciones metodológicas.

Aspectos a tener en cuenta para la autopreparación:

- 1- Estudie nuevamente el proceder elaborado y sus recomendaciones metodológicas.
- 2- Realice junto a sus colegas de año, el trabajo de mesa correspondiente para concretar el proceder desde las diferentes asignaturas.
- 3- Escoja una clase de su dosificación y analice cómo usted aplicaría en su asignatura las recomendaciones correspondientes, según lo planificado. De ser necesario solicite apoyo individualizado.

ANEXO 10

PROYECCIÓN DE ACTIVIDADES DE TRABAJO DOCENTE – METODOLÓGICO PARA EL TERCER CICLO

| # | Actividad Metodológica | Objetivo | Tipología | Participan | Responsable | Fecha |
|---|--|---|-----------------------------|-------------------------------|---------------|-----------------|
| 1 | “La planificación del trabajo desde las diferentes asignaturas para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario” | Debatir, reflexionar y socializar las principales experiencias obtenidas como resultado de sus propias prácticas, en torno a la planificación del trabajo para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, a partir de la concreción del proceder metodológico elaborado. | Taller docente-metodológico | Grupo de I-AP e investigadora | Investigadora | mayo de 2017 |
| 2 | “La concreción del uso de los procedimientos didácticos generales para la enseñanza de la ortografía en la práctica pedagógica”. | Debatir, reflexionar y socializar las principales experiencias adquiridas en torno al uso de los procedimientos didácticos generales para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la práctica pedagógica, a partir de la planificación realizada. | Taller docente-metodológico | Grupo de I-AP e investigadora | Investigadora | Febrero de 2017 |
| 3 | “La aplicación en la práctica pedagógica de los procedimientos didácticos específicos, sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua”. | Debatir, reflexionar y socializar las principales experiencias en torno a la aplicación de dichos procedimientos, que tienen por fundamento el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua, en la práctica pedagógica. | Taller docente-metodológico | Grupo de I-AP e investigadora | Investigadora | Abril de 2017 |

ANEXO 11

GUÍA DE AUTOPREPARACIÓN PARA EL TALLER 1

Objetivo: Reflexionar en torno a la planificación del trabajo para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario, a partir de la concreción del proceder metodológico elaborado.

Aspectos a tener en cuenta para la autopreparación:

- 1- Estudie nuevamente el proceder metodológico elaborado por el colectivo.
- 2- Qué elementos usted debe garantizar para su aplicación. Por qué lo considera así.
- 3- Reúnase con los colegas de su año y realicen el trabajo de mesa para la concreción del proceder metodológico desde cada una de las asignaturas.
- 4- Revise nuevamente su dosificación y rectifique que la planificación realizada, de acuerdo con los elementos que contempla el proceder, sea pertinente.

ANEXO 12

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Objetivo: Constatar cómo se va desarrollando la preparación de los docentes de la carrera de Educación Primaria durante la sistematización de experiencia.

Aspectos a observar:

Nivel de preparación del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario

- ✓ Planificación del trabajo para la enseñanza de la ortografía.
- ✓ Identificación de las potencialidades que debe aprovechar y las carencias ortográficas de sus alumnos que deben ser tratadas desde su asignatura de manera sistemática.
- ✓ Utilización de métodos y procedimientos para la enseñanza de la ortografía.
- ✓ Utilización de medios de enseñanza que propicien la enseñanza de la ortografía, con énfasis en el software elaborado.
- ✓ Evaluación del componente ortográfico.
- ✓ Utilización del análisis, la comprensión y la producción textual en función de la ortografía.
- ✓ Tratamiento ortográfico desde la lengua oral, con énfasis en los trastornos de pronunciación que afectan la ortografía.
- ✓ Tratamiento ortográfico de carácter morfosintáctico con énfasis en la concordancia entre las estructuras gramaticales.
- ✓ Tratamiento a la etimología y al significado de las palabras.
- ✓ Control de la ortografía de los estudiantes.

Disposición del docente de la carrera para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario

- ✓ Actitud asumida en la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario desde su asignatura atendiendo al diagnóstico de los alumnos.
- ✓ Implicación personal con la tarea.
- ✓ Actitud para informar, con carácter de proceso, sobre la efectividad de las intervenciones realizadas.
- ✓ Desarrollo de la conciencia ortográfica.
- ✓ Sugerencias sobre el modo de actuación desplegado.

ANEXO 13

GUÍA DE AUTOPREPARACIÓN PARA EL TALLER 2

Objetivo: Reflexionar en torno al uso de los procederes didácticos generales para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario en la práctica pedagógica.

Bibliografía

Arias, G., Balmseda, O., Coppery, S., García, L., Montaña, J.R., Molina, E., *et al.* (2002). *Ortografía: Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, T., Herrera, R. L. y Valdés, A. (2018). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios en la carrera de Educación Primaria. *Revista Conrado*, 14 (62), 191-199. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.

Rodríguez, T., Rodríguez, R. L. y Valdés, A. (2014). *La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria. Sugerencia de ejercicios*. España: Editorial Académica Española.

Aspectos a tener en cuenta para la autopreparación.

1-Estudie lo relacionado con los principales métodos, procedimientos y medios de enseñanza en la bibliografía orientada, así como lo relacionado con el diagnóstico y la evaluación del componente ortográfico.

a)-Explique cómo usa los métodos y procedimientos para la enseñanza de la ortografía en sus clases.

b)-¿Qué experiencias ha tenido en el uso de los medios de enseñanza establecidos para ello, incluyendo el software educativo “Para escribir mejor” y las herramientas que le brinda la computadora para este trabajo?

c)-¿Cómo utiliza el diagnóstico de sus estudiantes para darle seguimiento a las dificultades ortográficas?

d)-¿Qué experiencias ha tenido en torno a la evaluación de este componente de la lengua?

ANEXO 14

GUÍA DE AUTOPREPARACIÓN PARA EL TALLER 3

Objetivo: Reflexionar en torno a la aplicación de los procederes didácticos específicos, sustentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, por niveles de la lengua en la práctica pedagógica.

Bibliografía

Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, T., Herrera, R. L. y Valdés, A. (2018). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinarios en la carrera de Educación Primaria. *Revista Conrado*, 14 (62), 191-199. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.

Roméu, A. (Compil.). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Tamayo, M. C. y León, M. A. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12(55). pp. 120-128. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/>.

Aspectos a tener en cuenta para la autopreparación.

1-Estudie por la bibliografía orientada, lo relacionado con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, así como lo relacionado con la etimología, la semántica, la fonética y la morfosintaxis de las palabras.

a)-Explique cómo aplica en sus clases el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural. De ser posible ponga ejemplos.

b)-¿Cómo inserta en su asignatura el trabajo con la fonética o la pronunciación?

c)-¿Cómo trabaja desde su asignatura las relaciones semánticas de las palabras y el trabajo con la etimología?

d)-¿Cómo tiene en cuenta en sus clases el trabajo con la morfosintaxis?

e)-¿Cómo evalúa todos estos elementos desde la clase?

ANEXO 15

PROCEDER METODOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y RECOMENDACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

1-Analizar los resultados del diagnóstico ortográfico de los estudiantes para su atención.

Luego de aplicado y revisado el diagnóstico ortográfico de los estudiantes, se debe realizar, a partir de un trabajo de mesa exhaustivo con todos los docentes del año, de la disciplina, o de la carrera, un análisis profundo de sus resultados donde se haga énfasis en las fortalezas y limitaciones que en este sentido tiene el grupo en general, donde se deben destacar aquellos más críticos. En este análisis deben ser determinadas las potencialidades que tiene cada asignatura para su atención de manera flexible y consignarlo en la dosificación. Precisar cuáles son las habilidades ortográficas comunes y a cuáles les pueden ofrecer tratamiento en los diferentes contenidos que impartan.

También es necesario seleccionar las palabras del vocabulario técnico de cada asignatura, de ser posible por temas y consignarlo en la dosificación. Las limitaciones que constituyan regularidades se generalizan en el aula, a través del empleo de los diferentes métodos o procedimientos que se seleccionen para ello, así como a partir de la inserción de ejercicios variados propios de la asignatura vinculados a la ortografía. Las limitaciones individuales se pueden trabajar a partir del estudio independiente, donde el docente debe diseñar actividades diferenciadas para ofrecer tratamiento a las dificultades.

2. Determinación de métodos y procedimientos.

Se debe tener en cuenta que el estudiante universitario debe conocer todas o la gran mayoría de las reglas ortográficas vigentes en su idioma. No obstante, se sugiere el empleo de métodos variados para su enseñanza. En este sentido se puede utilizar el método viso-audio-gnósico-motor porque permite el trabajo con algunos de los nodos seleccionados (etimología de las palabras, la fonética, el significado).

Aunque este método se utilice para el trabajo con palabras no sujetas a reglas, su uso permite el trabajo con las percepciones visuales, razón por la que debe resaltarse con color rojo preferiblemente, los obstáculos ortográficos que poseen las palabras seleccionadas, para que ayude a impresionar la vista. De igual manera propicia el

trabajo con las percepciones auditivas, las que están estrechamente ligadas a la pronunciación, o sea a la fonética de las palabras.

La conversación heurística pudiera utilizarse en clases que no respondan a las didácticas particulares, a partir de un texto, o un fragmento propio del contenido que favorezca el trabajo con determinada regla, la que por su complejidad merezca ser tratada desde este método, sin llegar a convertir la clase en una clase de ortografía. Se trata de utilizar el contenido propio de la asignatura en función de la enseñanza de este componente de la lengua.

La conversación reproductiva también puede ser un método de extraordinario valor en este empeño que se puede aplicar preferiblemente en las clases prácticas, pues el docente debe recordar la o las reglas que vaya a trabajar en la clase, determinar sus características esenciales, escribir ejemplos de palabras que se ajusten a ella en la pizarra o mostrarlas en tarjetas. Dichas palabras deberán tener los obstáculos ortográficos resaltados en color rojo para impresionar la vista y el recuerdo. Quizás pudiera trabajarse el significado de algunas, tratando de contextualizarlas en el contenido de la clase. Después, como parte del estudio independiente o en la propia actividad, puede orientar a los estudiantes realizar ejercicios donde aplique estos conocimientos.

Igualmente se pueden utilizar los diferentes tipos de dictado, para lo que se debe estudiar bien la metodología a seguir. Estos permiten también el trabajo con las percepciones, tanto visuales como auditivas, si se tiene en cuenta que la gran mayoría de ellos clasifican entre los métodos audio motores. Pueden ser utilizados en las diferentes partes de la clase, de manera preventiva en correspondencia con la creatividad del docente. No debe ser utilizado para evaluar la ortografía de los estudiantes.

3. Determinación del uso de medios de enseñanza, con énfasis en las TIC.

Respecto de los medios de enseñanza se puede retomar el trabajo con los prontuarios ortográficos, libreta que registra en orden alfabético las palabras de dudoso significado que vayan trabajando en las diferentes asignaturas con sus respectivos significados u acepciones, lo que les servirá como un poderoso auxiliar de la memoria y apoyo en este trabajo.

También se deben utilizar de manera sistemática los diccionarios y enciclopedias, tanto en formato duro como digital, para garantizar que el estudiante indague personalmente por los significados de las palabras que desconoce, incluso desde la propia clase.

Respecto del uso de las TIC en la enseñanza de la ortografía, también se sugiere el empleo del software educativo “Para escribir mejor”, diseñado por el grupo de investigación con el fin de apoyar este trabajo en la carrera. Para ello resulta necesario que los estudiantes tengan acceso a la versión portable del mismo, lo que facilitará la interacción con el referido producto informático desde sus móviles, tabletas y computadoras. Pueden descargar sus diccionarios y sus juegos, los que son de fácil manejo, al ocupar un mínimo del espacio de almacenamiento de estos equipos.

Los docentes pueden utilizar el software en la clase, para consultar los diferentes diccionarios que en él aparecen, las diferentes reglas vigentes en nuestro idioma español, algunas curiosidades ortográficas o algunos de los juegos y ejercicios que contempla sobre contenidos de diferentes asignaturas que puedan servir como punto de partida para la realización de actividades. También pueden usarlo aprovechando las potencialidades que ofrece el estudio independiente para que el estudiante profundice en determinada peculiaridad ortográfica, según sus dificultades, se entrene al resolver ejercicios, juegos y desarrolle habilidades en este sentido. El docente podrá exigir que descargue algún ejercicio, lo resuelva y se lo envíe por correo electrónico para su posterior revisión. En este sentido, además podrán hacer uso de los correctores sintáctico y ortográfico que ofrece el procesador de textos Microsoft Word.

4. Analizar y determinar el empleo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en la mayoría de las clases.

Se sugiere que cada docente haga un análisis de qué contenidos de los que debe impartir propician su utilización, a partir del empleo de la comprensión, el análisis y la escritura de diferentes tipos de textos bajo determinada situación comunicativa, que reflejen el conocimiento adquirido propio de la asignatura, sus puntos de vista y modos de actuación. Deben tener en cuenta el uso de determinadas reglas ortográficas, palabras de uso frecuente, las que el docente escogerá en correspondencia con el diagnóstico.

Para ello se debe partir de un texto, que debe ser comprendido por los estudiantes con diversos fines (elaborar conceptos, mapas conceptuales, extracción de ideas esenciales, entre otros). Se aprovecha el contenido del mismo en función del análisis de algunas particularidades ortográficas, que propician su ejercitación, las que después pueden ser empleadas en la solución de situaciones comunicativas que conjuguen el cumplimiento del objetivo de la clase con la ortografía. También se puede determinar

su uso en ocasiones a partir de las potencialidades que ofrece el estudio independiente, si resulta forzado hacerlo desde la propia clase.

En el diseño de las situaciones comunicativas los docentes tendrán en cuenta no solo la inclusión de palabras que se ajusten a determinadas reglas o palabras de uso frecuente que no se ajustan a ninguna regla en particular, sino el uso de sinónimos, antónimos, parónimos, homófonos, familias de palabras, siempre vinculadas al contenido de la asignatura, donde deban expresar criterios, puntos de vista, modos de actuación en correspondencia con el ideal de profesional de la educación primaria al que se aspira formar.

5. Determinar el tratamiento a la fonética (lengua oral), en particular de trastornos de pronunciación y pseudodislalias que afectan la ortografía.

El uso de algunos métodos propuestos para este trabajo, como el viso-audio-gnósico-motor, la conversación heurística, y la reproductiva, propician sin ser forzado, el tratamiento a la fonética de las palabras. De no utilizar específicamente estos en algunas clases, las palabras que haya decidido trabajarse deberán ser pronunciadas por ellos en algún momento, como parte de su interacción con el docente como facilitador del conocimiento durante la actividad.

No obstante, el docente tiene que estar atento a los posibles errores que puedan presentar los estudiantes en la pronunciación siempre, utilice o no métodos que así lo propicien. Los que presenten pseudodislalias o dislalias culturales, conceptuadas por Miyares y Ruiz (2017, p. 18) como los “trastornos de pronunciación de los hablantes que sus orígenes son de carácter social y no funcional”, el docente les debe ofrecer atención individualizada. Para ello resulta necesario que domine cuál o cuáles son los fonemas que los estudiantes pronuncian mal e incluirlos en diferentes ejercicios para contribuir a su corrección, la que será objeto permanente de evaluación.

En los ejercicios escritos que se realicen, los estudiantes deberán circular en color las veces que utilicen el grafema problema, para lograr acercar la imagen fonética de las palabras a su imagen gráfica. También se podrán planificar actividades de conjunto con los especialistas del gabinete logopédico de la carrera de Logopedia.

6. Determinar el tratamiento de problemas ortográficos de carácter morfosintáctico, con énfasis en la concordancia entre las estructuras gramaticales.

Este es un elemento en el que aunque los estudiantes no presenten limitaciones, debe ser considerado como condición para escribir diferentes textos, incluyendo el diseño de clases. Puede trabajarse unido al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural por

las potencialidades que ofrece para vincular diferentes condiciones para el trabajo desde las situaciones comunicativas y los ejercicios que propician el análisis a partir del texto propiamente dicho.

Si los estudiantes presentan limitaciones en este particular, los docentes deben recordarles sistemáticamente la relación coherente que debe existir entre las diferentes partes de la oración para cuidar de la concordancia de género y número entre artículo, sustantivo y adjetivo, así como la concordancia de número y persona entre el sustantivo como núcleo del sujeto y verbo; el uso de pronombres o su supresión en caso de ser necesario; evitar el empleo de expresiones ambiguas que puedan aportar diferentes significaciones, la interpretación de los elementos, aún los inaudibles. Ello hará posible que el texto, enunciado u oración que se redacte no carezca de sentido ni contenga errores ortográficos.

El docente puede elaborar situaciones comunicativas que propicien el reconocimiento de patrones correctos e incorrectos tanto en forma oral como escrita, donde tengan que explicar cómo tuvieron en cuenta dicha concordancia. También se debe incluir como parte de los ejercicios propios de la asignatura, la transcripción de textos o enunciados, de manera que se cambie la concordancia entre las diferentes partes de la oración, para que los estudiantes expliquen, por ejemplo, los cambios ocurridos.

8. Determinar el tratamiento ortográfico del léxico especializado y general, tomando en cuenta la etimología y el significado de las palabras (semántica).

Para el trabajo con la etimología y algunas de las relaciones de significado que existen entre las palabras, específicamente las léxicas, el docente debe trabajar en cada clase, o como parte del estudio independiente el significado de aquellas que correspondan según lo planificado, las diferentes acepciones que pueda tener y abordar en la medida de lo posible su origen etimológico. Para ello pueden auxiliarse además del *Breve diccionario etimológico de la lengua española* de Joan Corominas.

La etimología puede ser abordada desde algunos métodos para la enseñanza de la ortografía como el viso-audio-gnósico-motor y la conversación heurística, donde se necesita que el estudiante conozca el significado de las palabras. Este momento que puede ser utilizado convenientemente por el docente para el tratamiento a su origen etimológico, lo que ayuda a fijar la ortografía de cada vocablo que se analice.

Igualmente se debe insertar en los ejercicios propios de cada asignatura el trabajo con las familias de palabras, con los sinónimos, antónimos, homófonos, que también facilita el trabajo con el significado, o sea, con la semántica. Lo anterior contribuye a

enriquecer el léxico de los estudiantes y a desarrollar habilidades en el manejo de su idioma al aprender a utilizarlas indistintamente, para evitar errores como la repetición innecesaria, el cambio de grafemas... elementos que pueden decir mucho del nivel cultural de cada uno.

En esta dirección el docente puede orientar la realización de actividades como el enriquecimiento de la calidad de un texto sustituyendo determinadas palabras por sus sinónimos; formar familias de palabras de vocablos propios de la asignatura y especificar la regularidad que presentan. También puede ordenar el empleo de una palabra en sus diferentes acepciones, buscar en textos dados palabras compuestas y derivadas, así como antónimos, homófonos y sinónimos de vocablos dados.

9. Determinar las acciones a realizar para elevar la conciencia ortográfica de los estudiantes.

Este es un elemento que debe ser bien planificado por los docentes. Para ello deberá tener en cuenta la forma de docencia a utilizar. Las conferencias se prestan para el análisis de frases expresadas por estudiosos del tema, en sus diferentes momentos, según la creatividad del docente, donde los estudiantes expresen sus criterios y sean capaces de tomar posiciones en sus modos de actuación. En las clases prácticas, talleres y seminarios, pueden insertarse situaciones docentes donde los estudiantes tengan que asumir roles, modos de actuación, relacionados con el dominio de su lengua materna, en particular de la ortografía.

Además los docentes deben mostrar ante sus alumnos disposición y placer al enseñar ortografía para poder elevar en ellos la conciencia necesaria al respecto. En este sentido, es imprescindible abordar cada vez que puedan la importancia de considerar la buena ortografía como un rasgo o una manifestación esencial de la cultura personal y profesional.

También se tiene que lograr que prevalezca un clima psicológico en la clase que propicie un ambiente de confianza donde los estudiantes no sientan temor o vergüenza de preguntar las dudas que con respecto a la ortografía puedan albergar, por simples que estas sean. En este sentido, no se debe ridiculizarlos, ni permitir que lo hagan entre ellos. Lo anterior debe ser tratado con la mayor seriedad posible y considerar el error como un elemento natural en la enseñanza de esta destreza.

10-Determinación de la evaluación del componente ortográfico en los estudiantes.

Para evaluar el componente ortográfico el docente tiene que dominar la resolución vigente que norma el descuento ortográfico de los estudiantes y aplicarla

correctamente “en todas las evaluaciones escritas, parciales y finales, y para todas las carreras universitarias y modalidades de estudio de la enseñanza superior” (MES, 2016, p. 2). Lo anterior implica que esta resolución sea tomada en cuenta en todo tipo de evaluaciones escritas que realicen los docentes durante la carrera.

Además, como la referida resolución establece que también se debe cumplir y exigir el manejo adecuado de la expresión oral en todos los procesos formativos de la educación superior, se deben incluir, en los parámetros de la evaluación en las diferentes asignaturas, elementos relacionados con la pronunciación, como la coherencia en la expresión, la concordancia, la corrección (adición, omisión o cambio de letras), la claridad de las ideas, para que el estudiante se sienta controlado y mantenga una postura adecuada al expresarse oralmente para contribuir a que pueda establecer de manera correcta la relación entre el lenguaje oral y escrito.

También los docentes deben realizar con frecuencia evaluaciones escritas donde conjuguen los objetivos del programa que imparten con la ortografía, especialmente las limitaciones a las que le ha ido dando seguimiento en clases, tanto aquellas que son sujetas a reglas como a las del vocabulario técnico. Los resultados deberán ser analizados con el colectivo de estudiantes para que se autoevalúen adecuadamente y sean capaces de evaluar a sus compañeros de manera acertada. Se le debe dar tratamiento correctivo a las faltas cometidas por los estudiantes y revisar los ejercicios que para ello se orienten, lo que facilitará seguir, además, la evolución en este sentido y valorar si se debe reforzar aún más este trabajo o si ha sido suficiente.

Igualmente se puede incluir en los cortes evaluativos, el análisis de los avances, retrocesos o estancamientos de los estudiantes con respecto a la ortografía, para que los docentes puedan socializar los resultados que han obtenido y valorar las limitaciones que aún puedan subsistir para su atención.

